

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA CONTRIBUTION DE L'ENSEIGNANT AU PROCESSUS DE TRANSFERT
D'APPRENTISSAGES DE LA MÉTHODE FELDENKRAIS CHEZ DES
PERSONNES FIBROMYALGIQUES

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DANSE

PAR ÉLISE HARDY

DÉCEMBRE 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Dans mon expérience, l'aspect le plus significatif de cette merveilleuse méthode qu'est la méthode Feldenkrais est la rencontre. La rencontre avec soi et la rencontre avec les autres. L'enseignement de la méthode m'a offert, et continue de m'offrir, de multiples occasions de rencontrer de nouvelles personnes, de découvrir des manières de bouger personnalisées et de vivre des moments riches de partage et d'échanges. Ce qui me touche particulièrement chez les élèves que je côtoie quel que soit le contexte, est l'humilité avec laquelle ils s'engagent dans un processus de recherche et de prise de conscience.

Ma rencontre avec la fibromyalgie s'est faite par hasard, grâce à une élève vivant avec cette maladie, qui est venue frapper à la porte de mes cours de Feldenkrais il y a trois ans. Sans le savoir, cette rencontre a participé à l'écriture des prémisses d'une aventure, dont je vais parler dans les pages qui suivent.

Mon intérêt pour ce projet, outre l'exploration de la méthode Feldenkrais avec des personnes vivant avec la fibromyalgie, résidait dans ma participation à un projet

collaboratif de recherche autour de la méthode Feldenkrais. En effet, depuis quelques années, je privilégie les projets artistiques et somatiques en collaboration avec des professionnels de la même discipline ou de disciplines complémentaires. Ainsi, je découvre d'autres manières de créer, d'enseigner et je développe mes capacités à réaliser des projets collectifs. Cette façon de faire a énormément enrichi ma pratique et m'oblige à avoir, à mon tour, une attitude humble face à mes attentes et mes objectifs.

Je suis donc très reconnaissante à l'ensemble des collaborateurs de ce projet pour m'avoir donné la chance de faire partie de cette belle aventure et pour la confiance qu'ils m'ont accordée. Comme dans tout processus, le chemin a parfois été sinueux. Il s'agissait de démêler les envies de chacun et le potentiel dont le projet pouvait prétendre. Lorsque nos idées ont mûri, nous nous sommes aperçues que le projet de recherche-action et mon mémoire visaient des perspectives différentes. Cette étape m'a aidé à étayer avec plus de précisions le contenu théorique de mon mémoire. Ainsi, le rapport final de la recherche-action et le présent mémoire mettent l'emphasis sur des aspects différents de la recherche. Ces variations illustrent la richesse du processus.

Je tiens à remercier très chaleureusement Sylvie Fortin, l'instigatrice de cette belle aventure, de m'avoir invitée à me joindre à l'équipe de cette recherche. Ses qualités en tant qu'enseignante, collègue, directrice de mémoire et femme, m'ont grandement inspirée et m'ont aidée à stimuler ma créativité et à acquérir plus de précision dans mon travail. L'enthousiasme de Sylvie en tant que chercheuse et praticienne m'a permis de prendre conscience du potentiel de possibilités de la recherche-action et de la recherche partenariale.

Je souhaite également remercier Nicole Aubry pour son écoute et sa disponibilité durant tout le projet. Nicole est pour moi un exemple de la mise en pratique de la

méthode Feldenkrais dans le quotidien. Je suis particulièrement heureuse d'avoir rencontré cette grande praticienne et cette femme généreuse.

Merci à Claire Vanier et au Service aux collectivités de l'UQAM pour son soutien logistique, humain et financier. Claire nous a encadrés avec une expertise professionnelle remarquable tout en maintenant le calme et la sérénité en toutes circonstances.

Le projet n'aurait pas pu aboutir sans la collaboration de l'Association de Fibromyalgie de la Montérégie et en particulier de sa directrice-coordonnatrice Annie Proulx et des membres du comité d'encadrement, Cécile Gaudreault et Ghislaine Giroux, qui nous ont reçu dans leur milieu. Toutes trois ont fait preuve d'ouverture et de compréhension face à nos propositions en essayant à chaque occasion de faire le pont entre leurs besoins et nos propositions.

Je remercie également les participants au projet de la session d'automne 2013 et de la session d'hiver 2014. Je suis très reconnaissante aux élèves du groupe de débutants avec lesquels j'ai travaillé plus particulièrement, de m'avoir permis de 'jouer avec leur soma', d'explorer, de me tromper, de réessayer, sans me juger. Le climat de confiance que nous avons instauré ensemble a été très bénéfique pour nous tous, pour permettre la rencontre de chacun avec la méthode et la rencontre collective autour de la recherche.

Le partage de notre processus avec les membres de l'Association Feldenkrais Québec (AFQ) a également été d'une grande richesse pour valider mes idées et également pour m'aider à affirmer mes idées. Je tiens à remercier le conseil d'administration de l'AFQ et toutes les personnes qui nous ont aidés à organiser les deux rencontres au début et à la fin du projet, ainsi que les participants aux rencontres.

Un grand merci à Nathalie Taylor pour avoir réalisé généreusement et avec un grand souci professionnel les figures présentées dans ce mémoire.

Merci également à ma collègue et amie Chantal Vanasse pour les échanges professionnels et amicaux autour de ce sujet qui nous passionnent tant toutes les deux. Sa précision et son savoir-faire de correctrice m'ont soutenue pendant ma rédaction.

Enfin, je souhaite adresser mes remerciements à toutes les personnes de mon entourage qui m'ont supportée, épaulée, réconfortée et écoutée parler pendant de longues heures, de fibro-quoi ? Et de Felden-quoi ? Vous avez été toutes très compréhensives. Ces échanges étaient un beau prétexte pour se rencontrer.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....	x
RÉSUMÉ.....	xi
CHAPITRE I - INTRODUCTION.....	1
1.1. Historique et motivations personnelles.....	2
1.2. Contexte de l'AFRM.....	4
1.3. Survol des études.....	5
1.4. Objectifs et question de recherche.....	7
1.5. Méthodologie.....	7
CHAPITRE II - EXAMEN DES ÉCRITS.....	11
2.1. Fibromyalgie.....	11
2.1.1. Historique.....	11
2.1.2. Définition de la maladie.....	12
2.1.2.1. Symptômes.....	12
2.1.2.2. Diagnostic.....	13
2.1.2.3. Causes et facteurs aggravants.....	14
2.1.3. Impacts de la maladie sur la vie quotidienne.....	15
2.1.4. Traitements et prise en charge.....	15
2.2. Éducation somatique.....	17
2.2.1. Le champ de la somatique.....	17
2.2.2. Portrait de l'éducation somatique au Québec.....	18
2.2.3. Les méthodes d'éducation somatique.....	19
2.2.4. La méthode Feldenkrais d'éducation somatique.....	21
2.2.5. La méthode Feldenkrais et la recherche.....	25
2.3. Transfert des apprentissages.....	30
2.3.1. La notion de transfert des apprentissages.....	31

2.3.2. Le rôle du contexte et le principe de contextualisation, recontextualisation et décontextualisation.....	32
2.3.3. Le transfert des apprentissages, un processus individuel qui s'apprend et s'enseigne.....	37
2.3.4. Le transfert des apprentissages du point de vue du champ de l'éducation somatique.....	39
CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE.....	43
3.1. La recherche-action.....	43
3.2. Contexte de la recherche à l'automne 2013.....	46
3.3. Session d'hiver 2014.....	53
3.3.1. Constitution du groupe de participants.....	53
3.3.2. Leçons.....	56
3.3.3. Moyens de transfert d'apprentissages.....	57
3.3.3.1. Outils de transfert d'apprentissages.....	57
3.3.3.2. Ateliers de transfert d'apprentissages.....	59
3.4. Cueillette de données.....	61
3.4.1. Journaux de bord.....	61
3.4.1.1. Journaux de bord des participants	62
3.4.1.2. Journal de recherche des enseignants.....	63
3.4.2. Témoignages oraux.....	63
3.5. Analyse de données.....	64
3.6. Présentation des résultats et discussion.....	65
CHAPITRE IV - RÉSULTATS.....	68
4.1. La contextualisation des apprentissages.....	69
4.1.1. Line : la réceptivité.....	71
4.1.2. Nicole : le doute.....	72
4.1.3. Mona Lisa et David : des réponses neuro-végétatives.....	73
4.1.4. Point de vue de l'enseignante : l'adaptation des propositions aux ressources des élèves.....	75

4.2. L'application des apprentissages dans un autre contexte.....	79
4.2.1. Jocelyne : la reproduction des apprentissages.....	80
4.2.2. Johanne et Serge : le respect des limites.....	81
4.2.3. Mona Lisa : l'adaptation des apprentissages.....	82
4.2.4. Christiane : la réticence à l'implication.....	83
4.2.5. Point de vue de l'enseignante : l'introduction d'outils cognitifs.....	85
4.3. La recontextualisation des apprentissages.....	90
4.3.1. Nicole et Marielle : la combinaison des moyens pédagogiques.....	91
4.3.2. Marielle : l'utilisation des ateliers de transfert à la verticale.....	92
4.3.3. David, Marielle et Line : la diversification des transferts d'apprentissages.....	92
4.3.4. Point de vue de l'enseignante : la mise en place des ateliers de transferts d'apprentissages.....	95
4.4. La décontextualisation des apprentissages.....	97
4.4.1. Nicole : la mise à profit de ses aptitudes créatrices.....	97
4.4.2. Line : la qualité de présence à soi.....	98
4.4.3. Marielle : la prise de conscience de l'éducation.....	99
4.4.4. Point de vue de l'enseignante : la personnalisation de l'enseignement.....	101
CHAPITRE V - DISCUSSION.....	107
5.1. L'attitude initiale de l'élève et le rôle de l'environnement.....	108
5.2. Les répercussions de la pratique somatique sur l'image du corps.....	110
5.3. Privilégier le mieux-être sur la performance.....	112
5.4. De la contextualisation à la décontextualisation conjointe de l'enseignement et des apprentissages.....	115
5.5. Les moyens de transfert d'apprentissages et la personnalisation de l'enseignement.....	117
5.6. La dynamique itérative entre les élèves et l'enseignant.....	123

CONCLUSION.....	127
ANNEXE 1 : Questions d'entrevue réalisées à l'été 2013.....	132
ANNEXE 2 : Fiches aide-mémoire session hiver 2014.....	133
ANNEXE 3 : « Le Feldenkrais de voyage ».....	139
ANNEXE 4 : Formulaires de consentement	140
ANNEXE 5 : Tableau des leçons session hiver 2014.....	148
ANNEXE 6 : Extrait des journaux de bord des participants et un témoignage écrit session hiver 2014.....	150
ANNEXE 7 : Témoignage écrit d'une participante session automne 2013.....	154
ANNEXE 8 : Articles session hiver 2014.....	155
ANNEXE 9 : Extrait du journal de recherche.....	175
ANNEXE 10 : Fiches destinées aux membres de l'AFRM.....	178
BIBLIOGRAPHIE.....	190

LISTE DES FIGURES

Figures	Page
1 Les 18 points gâchettes à rechercher pour le diagnostic de la fibromyalgie...	14
2 Dynamique professeur-élève dans le processus de transfert d'apprentissages.....	106
3 Modélisation : processus de transfert d'apprentissages de la méthode Feldenkrais.....	126

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
1 Caractéristiques des participants et implication dans le projet.....	54
2 Fréquentation hebdomadaire des leçons à l'hiver 2014.....	55
3 Leçons, thèmes d'apprentissage et méta-thèmes de la session d'hiver 2014..	87

RÉSUMÉ

La fibromyalgie est une maladie provoquant des douleurs chroniques d'intensité variable dans plusieurs parties du corps, des troubles de la mémoire et du sommeil, et d'autres perturbations corporelles. Plusieurs personnes vivant avec la fibromyalgie témoignent des bienfaits de la pratique régulière de la méthode Feldenkrais d'éducation somatique sur leur qualité de vie. Toutefois, les participants mentionnent leur difficulté à transposer dans le quotidien les apprentissages réalisés lors des leçons.

Un projet de recherche-action en collaboration avec l'Association de Fibromyalgie de la Région de Montérégie, trois enseignantes Feldenkrais et le Service aux Collectivités de l'UQAM a donc été initié au printemps 2013 pour mettre en place des moyens d'accompagner les participants à « mettre plus de Feldenkrais dans leur quotidien ». Deux sessions de leçons ont été mises en place, lors desquelles des leçons traditionnelles de Feldenkrais ont été complétées par divers moyens de transfert d'apprentissage. La collecte de données de la présente étude a été effectuée à l'hiver 2014 à partir des témoignages des participants et des observations des enseignantes.

L'analyse a tiré parti de l'étude de Beaudoin (1998) qui présente cinq catégories d'intégration pour décrire le processus de transferts d'apprentissages des apprenants de méthodes d'éducation somatique. Toutefois, le cadre de Beaudoin ne prenant pas en compte la contribution de l'enseignant dans le transfert des apprentissages, l'analyse des données a donc consisté à ajouter au point de vue des élèves celui de l'enseignant de la méthode Feldenkrais.

Les résultats montrent que les personnes vivant avec la fibromyalgie intègrent les apprentissages des leçons Feldenkrais à des rythmes variés, en fonction des ressources dont ils disposent. L'enseignant prend en considération ces ressources dans l'élaboration de ses propositions de mouvements. Il varie la nature des moyens de transfert d'apprentissages pour correspondre aux préférences et au rythme des élèves. L'intégration des apprentissages dans le quotidien dépend également des contraintes et des possibilités de l'environnement. L'enseignant invite donc les élèves à personnaliser leurs apprentissages en les recontextualisant dans des situations variées, jusqu'à les décontextualiser, c'est-à-dire, intégrer leurs connaissances dans un « art de vivre » plus général.

Mots-clés : Feldenkrais, éducation somatique, transfert d'apprentissages, fibromyalgie, contextualisation, recontextualisation, décontextualisation, recherche-action

CHAPITRE I

INTRODUCTION

Les résultats de l'étude présentée dans ce mémoire s'insèrent dans une recherche plus large menée conjointement par un groupe de personnes vivant avec la fibromyalgie et une équipe de chercheurs dont j'ai eu la chance de faire partie. À l'initiative et en collaboration avec des participants atteints de fibromyalgie, nous avons réalisé une recherche-action visant à développer des stratégies éducatives susceptibles d'aider les élèves à se servir davantage des apprentissages réalisés dans un cours de Feldenkrais pour leur vie quotidienne. Tout au long du processus de recherche, nous avons porté une attention spécifique aux récits des participants afin de moduler notre analyse, bonifier notre enseignement de la méthode Feldenkrais et l'adapter aux besoins des participants. La recherche s'est déroulée en deux temps. La première partie, réalisée à l'automne 2013, visait à identifier les besoins des personnes vivant avec la fibromyalgie et à élaborer une approche favorisant les transferts d'apprentissages avec des élèves expérimentés. La seconde partie à l'hiver 2014 avait pour objectif de consolider et d'approfondir l'approche testée lors de la première session. Le mémoire fera état plus particulièrement de cette partie de la recherche, qui s'est adressée à un groupe d'élèves non initiés à la méthode Feldenkrais, à qui j'ai enseigné une session de leçons. Je mentionnerai cependant les résultats de la première étape de recherche sur laquelle je me suis appuyée pour construire les bases de mon étude. La deuxième étape de la recherche a permis d'observer plus spécifiquement sur le rôle de l'enseignant dans le processus de transfert d'apprentissages des élèves.

1. Historique et motivations personnelles

J'ai étudié dans le cadre du Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées en éducation somatique, profil Feldenkrais, à l'Université du Québec à Montréal de 2009 à 2010. J'avais pris la décision d'intégrer ce programme universitaire alors que j'enseignais la danse contemporaine dans des institutions psychiatriques à des enfants et des adultes atteints de troubles de santé mentale. Je n'étais pas entièrement satisfaite de mon enseignement et je ressentais des lacunes au niveau pédagogique. Je cherchais un moyen de développer des connaissances spécialisées dans une approche de la danse avec des publics spécifiques. Je ne souhaitais pas intégrer des programmes de formation thérapeutique qui ne me satisfaisaient pas, autant du point de vue méthodologique que philosophique. Pourtant, j'avais un intérêt et des besoins en enseignement, sans pouvoir en identifier la nature exacte. Dès le début de ma formation en éducation somatique, j'ai compris que cette discipline correspondait davantage à mes valeurs sur le plan éducatif, et que le contenu pédagogique répondait à mes besoins en tant qu'enseignante. Je pouvais endosser avec plus de convictions le rôle d'éducateur somatique que celui de thérapeute. Rapidement, j'ai intégré les outils pédagogiques de l'éducation somatique dans mon enseignement de la danse. La pédagogie et la philosophie de l'éducation somatique m'ont permis de développer une approche du mouvement adaptée aux besoins de chacun, par laquelle les élèves peuvent apprendre, compléter et approfondir leur potentiel créatif.

Depuis la fin de ma formation en 2010, je pratique et j'enseigne l'éducation somatique inspirée de la méthode Feldenkrais, pour tous les publics, mais je m'intéresse en particulier aux personnes présentant des troubles moteurs, mentaux ou sociaux¹. Lors d'une session de leçons de la méthode Feldenkrais d'éducation somatique que j'ai

¹ J'entends par troubles sociaux des populations marginalisées ou présentant des difficultés à s'insérer dans un contexte social imposé.

dispensée en 2012, j'ai reçu une élève souffrant de fibromyalgie. Cette maladie, reconnue en 1992 par l'Organisation mondiale de la santé, provoque généralement des douleurs d'intensité variable dans plusieurs parties du corps (ceinture scapulaire, dos, bras, etc.). Ces douleurs, dont les causes sont encore inexpliquées par la médecine, sont souvent accompagnées de troubles du sommeil, de l'humeur, de l'équilibre, ainsi que de fréquents maux de tête et des troubles digestifs. Des symptômes peuvent parfois être ressentis au niveau des fonctions cognitives (troubles de la mémoire). Malgré le peu de connaissances que j'avais de la maladie lorsque j'ai accueilli cette élève atteinte de fibromyalgie dans mes cours, j'ai pu observer, avec autant de surprise qu'elle-même, les bienfaits immédiats et spectaculaires de la méthode Feldenkrais sur son état de santé et sa qualité de vie. Le cadre pédagogique offert par la méthode Feldenkrais, tel que l'attention portée au mouvement, la prise de conscience des limites et la recherche de confort, semblait propice et adapté à une personne souffrant de douleur chronique. En décembre 2012, Sylvie Fortin, professeure-chercheure au département de danse de l'UQAM et praticienne Feldenkrais, ayant pris connaissance de mon intérêt, m'a invitée à participer à une recherche-action sur les transferts d'apprentissages de la méthode Feldenkrais pour des personnes souffrant de fibromyalgie. Cette recherche avait été mise en place à l'initiative des membres de l'Association de Fibromyalgie de la Région Montérégie (AFRM) qui avaient constaté des améliorations de leur qualité de vie grâce à la pratique du Feldenkrais avec Nicole Aubry, (praticienne Feldenkrais à l'AFRM depuis 2009), mais qui signalaient toutefois des difficultés à transposer les apprentissages des leçons de Feldenkrais dans leur quotidien. Cette étude allait donc viser à développer une approche pédagogique pour aider les participants à « mettre plus de Feldenkrais dans leur quotidien ». Pour mener à bien cette recherche, un comité d'encadrement a été constitué, composé de membres de l'AFRM et de praticiens Feldenkrais. Le projet allait, de surcroît, recevoir le soutien financier et humain du Service aux collectivités de l'UQAM.

J'ai donc rejoint avec enthousiasme l'équipe de chercheurs en tant qu'étudiante à la maîtrise pour réaliser un mémoire sur ce sujet. J'étais non seulement intéressée à mieux comprendre les bienfaits de la méthode pour des personnes atteintes de fibromyalgie, mais également curieuse de développer mon expertise de la méthode Feldenkrais et de découvrir les modalités du processus de transfert d'apprentissages. En effet, dans l'exercice de ma pratique avec des publics aux pathologies variées, je voyais petit à petit grandir mon intérêt pour le développement d'une expertise pédagogique en fonction des besoins des participants, plutôt que dans la connaissance d'une pathologie spécifique. J'étais de surcroît honorée de collaborer avec Sylvie Fortin et Nicole Aubry, toutes deux praticiennes expérimentées de la méthode Feldenkrais. Ces deux femmes possèdent un large savoir en enseignement et font preuve d'une expérience et d'une sagesse aussi bien humaine que professionnelle que j'étais reconnaissante d'avoir la chance d'observer et de partager.

2. Contexte de l'AFRM

L'AFRM, organisme à but non-lucratif fondé en 1994, est membre de l'Association Provinciale de Fibromyalgie. L'organisme réunit 250 membres. De ce nombre, plus de 90 % sont des femmes de plus de 40 ans et plusieurs d'entre elles souffrent, outre de fibromyalgie, de problèmes de santé mentale, d'isolement et de pauvreté. L'AFRM a pour mission de soutenir les personnes atteintes de fibromyalgie et leurs proches. Elle donne aussi de l'information afin de sensibiliser les personnes non atteintes à la réalité de cette condition. L'orientation de l'AFRM est d'encourager une prise en charge personnelle des personnes souffrant de la fibromyalgie à l'aide d'outils, de services et d'activités². C'est ainsi que l'organisme offre à ses membres, depuis 2009, des cours de la méthode Feldenkrais, enseignés par Nicole Aubry. Durant l'année

² Site internet de l'AFRM : www.fibromyalgiemonteregie.ca

2011, Sylvie Fortin a remplacé Nicole Aubry à plusieurs reprises. Depuis les débuts, plus de 50 personnes ont bénéficié de ces cours et plus de 50% d'entre elles ont suivi le cours plus d'une fois. Certains participants assistent aux cours enseignés par Nicole Aubry depuis quatre ans. Malgré les bienfaits que leur procure la pratique du Feldenkrais, les personnes atteintes de la fibromyalgie restent très démunies et souvent laissées à elles-mêmes face à cette maladie méconnue.

3. Survol des études

En 2012, on estimait que la fibromyalgie touchait 3% de la population canadienne. Cette maladie est diagnostiquée chez des personnes de tous les âges et de tous les milieux, mais elle touche en très grande majorité les femmes (6 à 9 fois plus que les hommes) (Fitzcharles et al., 2012). Dans la littérature scientifique, des recherches ont vérifié la validité des programmes de soins alternatifs aux traitements pharmacologiques traditionnels pour soulager les maux causés par la fibromyalgie. Ces résultats nous encouragent à approfondir les recherches sur les bénéfices de la méthode Feldenkrais d'éducation somatique avec les personnes souffrant de fibromyalgie. Toutefois, les études réalisées jusqu'à présent utilisent généralement des programmes de soins pluridisciplinaires préconisés dans le traitement des personnes vivant avec la fibromyalgie. En conséquence, les résultats obtenus ne permettent pas de constater des bénéfices qui seraient attribuables à la méthode Feldenkrais seulement. De plus, les études réalisées jusqu'ici mesurent généralement des performances physiques dans des situations ponctuelles et un cadre scientifique quantitatif. Nous souhaitons plutôt orienter notre recherche vers une étude qualitative, dont les données principales seront constituées des témoignages et commentaires des participants.

Dans la littérature sur la méthode Feldenkrais, on ne recense pas beaucoup d'auteurs ayant prêté leur plume pour parler de transfert d'apprentissages et plus généralement

de pédagogie. Je mentionnerai toutefois dans ce mémoire l'étude qualitative de Fortin et Vanasse (2011). Cette recherche, richement documentée, porte sur les bienfaits de la pratique de la méthode Feldenkrais pour des personnes souffrant de troubles alimentaires. Les résultats de cette étude présentent les changements survenus dans les habitudes alimentaires des participantes et sur leurs activités quotidiennes, suite à une expérience somatique. Dans le champ de l'éducation somatique et de la pédagogie, nous citerons également l'inspirante étude de Beaudoin (1998) qui a étudié le degré d'intégration des apprentissages chez des participants de diverses pratiques d'éducation somatique. Beaudoin distingue cinq étapes d'intégration des apprentissages chez les élèves : l'ouverture à l'apprentissage, la participation à l'apprentissage, l'identification à l'apprentissage, l'intériorisation et la dissémination. Cette classification permet de distinguer les caractéristiques de chaque étape d'intégration que l'élève traverse en fonction de son rythme et de ses préférences. Toutefois, cette analyse ne met pas en évidence le rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage et de transfert des apprentissages de l'élève.

Le champ de l'éducation scolaire est le plus documenté sur la question du transfert des apprentissages et de la part de l'enseignant. Pour les auteurs francophones (Meirieu, 1994 ; Perrenoud, 1995 ; Tardif, 1999), le transfert des apprentissages correspond à l'acte d'utiliser des connaissances et des compétences acquises antérieurement, pour les réinvestir dans une situation nouvelle. Ces auteurs mentionnent autant l'importance de la motivation de l'élève que l'intention de l'enseignant dans le processus de transfert des apprentissages. Je me servirai donc des concepts développés dans le champ de l'éducation tels que la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation, pour les réintroduire dans les champs d'intérêts de l'éducation somatique, à savoir la santé, la conscience de soi dans la vie quotidienne.

4. Objectifs et question de recherche

À partir de ces constats dans la littérature, j'ai choisi d'axer mon étude sur l'expérience vécue des élèves lors du processus de transfert d'apprentissages et sur la dynamique entre le professeur et l'élève dans la relation conjointe et itérative d'apprentissage et d'enseignement de la méthode Feldenkrais. Cette étude se tournera plus particulièrement vers la compréhension du rôle de l'enseignant en éducation somatique et le développement d'outils pratiques favorisant les transferts d'apprentissages. Pour cela, j'utiliserai le cadre d'analyse développé par Beaudoin comprenant une analyse du processus de transfert d'apprentissages à partir de différentes étapes d'intégration que je compléterai avec l'analyse du rôle et de l'implication de l'enseignant dans l'accompagnement des élèves au cours de leur parcours éducatif. Ma question de recherche s'articule donc de la manière suivante : comment un éducateur somatique peut-il favoriser le processus de transfert des apprentissages de ses élèves, dans le cadre d'une session de leçons de la méthode Feldenkrais enseignées à des personnes vivant avec la fibromyalgie ?

J'espère ainsi apporter ma contribution à la réflexion et à la littérature en éducation somatique et, si possible, favoriser des liens entre l'éducation scolaire et l'éducation somatique. Dans le domaine de la fibromyalgie, les répercussions de cette étude pourront contribuer à la visibilité de l'efficacité des traitements alternatifs pour les personnes atteintes de fibromyalgie, encore trop peu pris en considération.

5. Méthodologie

Afin de faciliter l'implication des participants dans ce projet, nous avons opté pour une étude sous forme de recherche-action qui favorise la collaboration entre les participants et les enseignants dont l'intention est de répondre aux besoins concrets des apprenants. Cette méthodologie peut satisfaire aux exigences du contexte et offrir

suffisamment de flexibilité pour adapter la recherche en fonction des résultats obtenus pendant le processus de recherche. Ainsi, les chercheurs peuvent bénéficier des observations et de l'expérience des participants sur le terrain et inversement. Comme le décrit Dolbec (2003), « la recherche-action est une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. » (p.484).

Mon terrain de recherche a pris la forme d'une expérience pédagogique avec les membres de l'AFRM. Comme annoncé précédemment, l'expérience pratique était composée de deux sessions de 10 leçons. L'une à l'automne 2013, avec des élèves expérimentés, enseignée par Nicole Aubry, et l'autre à l'hiver 2014, avec des élèves débutants à qui j'ai enseigné avec la collaboration de Sylvie Fortin et Nicole Aubry qui étaient présentes lors des leçons en tant qu'observatrices et participaient aux discussions de groupe. À la fin de chaque leçon, elle me partageaient leurs commentaires et leurs observations ce qui a contribué à enrichir mon enseignement et approfondir mes recherches. Bien que mon terrain pratique se soit déroulé à l'hiver 2014, j'ai participé à la session précédente en observant l'enseignement de Nicole Aubry, en analysant les besoins du groupe sur la question spécifique des transferts d'apprentissages et en proposant des outils et des ateliers de transfert d'apprentissages. Puis à la session d'hiver 2014, j'ai développé et approfondi l'approche pédagogique proposée lors de la première session en adaptant les propositions aux besoins et au rythme du groupe d'élèves non-initiés.

L'ensemble de la recherche présente plusieurs limites. Tout d'abord, les deux périodes d'enseignement ont été réalisées sur des sessions de 10 leçons, ce qui me permet de tirer des conclusions générales uniquement sur ces expériences. Le nombre de participants réguliers étant de 8 élèves lors de la deuxième session (voir tableau 1), je ne peux pas tirer les mêmes conclusions pour un autre groupe de participants

présentant d'autres caractéristiques. Les interventions se sont également limitées à une approche éducative et non thérapeutique; je n'ai pas traité des nombreux symptômes médicaux et psychologiques auxquels les participants doivent faire face, ni aux enjeux de guérison de la maladie. J'ai cependant porté un regard attentif au contexte personnel dans lequel évoluent les participants, qui joue un rôle dans le processus d'apprentissage. Notons également que les données sont qualitatives et l'analyse est basée sur les témoignages des participants et les observations des comportements des participants en situation d'apprentissage. Cette étude présente donc certains défis, comme la difficulté de verbaliser des sensations, autant celles des élèves que celles des enseignants, que je ne prétends pas pouvoir combler ici. De plus, il faut préciser que la progression des élèves selon les étapes d'intégration de Beaudoin n'est pas linéaire ni régulière. La catégorisation peut donner une impression réductive de l'expérience, or ce n'est pas l'effet recherché, je souhaite laisser une large place à la personnalisation du vécu.

Dans le prochain chapitre, je présenterai un portrait des différentes études, courants et théories développées concernant les trois aspects liés à mon sujet, à savoir la fibromyalgie, l'éducation somatique et les transferts d'apprentissages. Puis, au chapitre 3, j'explicitai la méthodologie employée et les moyens utilisés pour recueillir les données. Dans le chapitre 4, je présenterai les résultats de la recherche tirés des témoignages des élèves et de l'observation des enseignantes. Les résultats seront présentés selon une adaptation des étapes d'intégration du modèle de Beaudoin, enrichie d'une présentation des réflexions des enseignants. Puis, dans le cinquième chapitre, j'établirai une discussion à partir des résultats synthétisant les enjeux de l'apprentissage pour des personnes atteintes de fibromyalgie en tentant d'élargir la discussion à des élèves ne présentant pas cette maladie. Je mettrai également en lumière la portée du discours et le comportement de l'enseignant de la méthode Feldenkrais dans la relation pédagogique mise en place avec les élèves pour les accompagner à mettre plus de Feldenkrais dans leur quotidien. J'espère vivement que

ces réflexions contribueront à l'avancée des connaissances collectives sur les transferts d'apprentissages de la méthode Feldenkrais d'éducation somatique et l'accessibilité de la pratique de l'éducation somatique pour des personnes souffrant de douleurs chroniques.

CHAPITRE II

EXAMEN DES ÉCRITS

Cet examen des écrits sera présenté en trois parties. Une première partie sera consacrée à la fibromyalgie et à l'histoire de la maladie. J'aborderai ensuite le champ de l'éducation somatique et plus particulièrement une de ses méthodes, la méthode Feldenkrais et les études qui lui ont été consacrées dans le domaine de la santé. Enfin, je traiterai de la notion de transfert des apprentissages plus particulièrement du point de vue de trois auteurs clés du champ de l'éducation.

2.1. Fibromyalgie

2.1.1. Historique

Le syndrome de la fibromyalgie a été reconnu par l'*American medical association* comme une maladie handicapante, en 1987, en la nommant « fibromyalgie ». En 1990, l'*American college of rheumatology committee* la définissait comme une douleur généralisée avec une hypersensibilité sur au moins 11 des 18 zones spécifiques du corps (Wolfe et al, 2010). L'Organisation mondiale de la santé, pour sa part, reconnaîtra la fibromyalgie comme une maladie en 1992, abandonnant ainsi la cause psychiatrique. Pendant longtemps, en l'absence de causes médicales probantes, les personnes qui présentaient les symptômes de la fibromyalgie étaient considérées

comme des malades psychiatriques avec un versant dépressif, appelé aussi hystérie féminine. La reconnaissance du syndrome comme maladie a été une bataille ardue pour les malades, qui devaient, et qui doivent toujours, revendiquer leur douleur comme légitime au regard du corps médical. Råheim et Håland (2006), physiothérapeutes à l'université de Bergen en parlent en ces termes :

With a problem of definition on the part of the physician, the patient confronts a problem of legitimizing her pain. This problem, we claim, is partly due to the dominance of the biomedical perspective, giving one-sided priority, as it does, to knowledge of the body as an anatomical-physiological object. As pointed to above, the phenomenon of chronic pain transcends dichotomies between body and soul, nature and culture. To help and heal, we must explore several dimensions of the phenomenon of chronic pain and fibromyalgia, including the painful body as lived experience, which is the topic of our study. (p.742)

2.1.2. Définition de la maladie

2.1.2.1. Symptômes

Malgré qu'il existe encore de nombreuses incompréhensions face à cette maladie, de nos jours, elle est généralement considérée comme un syndrome multifactoriel qui se caractérise par la présence de douleurs diffuses et chroniques. Dans sa thèse de doctorat, Bachasson (2012) interprète la maladie comme une « altération de la modulation de la douleur » et une « diminution du seuil douloureux » (p.34). Dans les faits, les malades se plaignent de fréquents maux de tête, de paresthésies (fourmillements, engourdissements, picotements), d'un sommeil non réparateur, d'une fatigabilité, de troubles digestifs et d'une raideur matinale. Fitzcharles et al. (2012), spécialistes en rhumatologie à l'université McGill, ajoutent que les sensations de douleur ne sont pas les seuls symptômes relevés. La maladie engendre également des répercussions sur les fonctions cognitives (trouble de la mémoire, altérations de la

mémoire spatiale), des troubles de l'humeur (incluant dépression et/ou anxiété pour les trois quarts des personnes vivant avec la fibromyalgie), et des symptômes corporels (syndrome du côlon irritable, migraines, douleurs menstruelles, symptômes du bas appareil urinaire, douleur myofasciale et douleur temporo-mandibulaire).

2.1.2.2. Diagnostic

Les symptômes de la fibromyalgie étant divers et variables d'une personne à l'autre, il est encore aujourd'hui difficile de diagnostiquer avec certitude la maladie. C'est souvent par élimination que le diagnostic est posé. Afin d'établir un diagnostic non équivoque, on doit d'abord éliminer d'autres pathologies qui pourraient provoquer des symptômes similaires : le diabète, l'hépatite C, le VIH, l'hyperthyroïdie, des métastases cancéreuses ou des myélomes, l'ostéoarthrite en sont quelques exemples. Une liste de critères médicaux a été établie pour permettre de mieux harmoniser les diagnostics et diminuer ainsi les erreurs médicales: (a) la douleur doit être chronique et persister depuis au moins trois mois; (b) la douleur doit être généralisée; (c) la douleur doit affecter les deux côtés du corps; (d) la douleur doit affecter des zones au-dessus et en dessous de la ceinture; (e) la douleur autour de l'axe central doit être présente; et (f) 11 des 18 points « gâchettes » (voir Figure 1) doivent être douloureux à environ quatre kilogrammes de pression. Les points « gâchettes » sont des zones du corps communément sensibles pour des personnes atteintes de fibromyalgie (Mc Carberg, 2012). Quelquefois, les malades sont déclarés fibromyalgiques bien qu'ils ne répondent pas à tous les critères de la maladie.

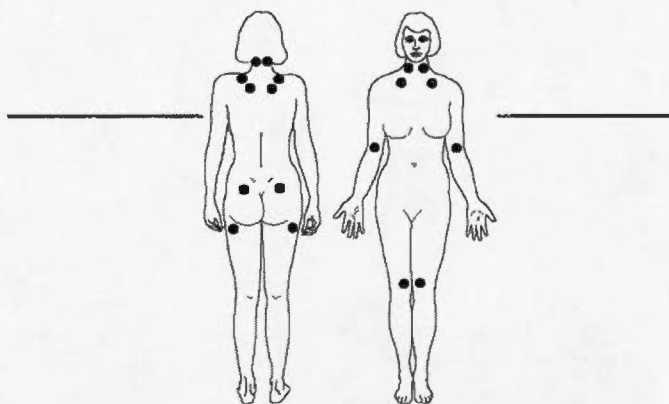


Figure 1: les 18 points gâchettes à rechercher pour le diagnostic de la fibromyalgie

2.1.2.3. Causes et facteurs aggravants

Quant aux causes de la fibromyalgie, la thèse récente la plus rencontrée est celle d'un dérèglement du système nerveux central responsable du contrôle de la douleur, un peu comme si le système de freinage, qui contrôle habituellement la douleur, fonctionnait mal chez les personnes fibromyalgiques (Goffaux et al., 2009). L'étude de Clauw (2014) précise cette hypothèse en expliquant que la maladie est essentiellement une amplification de la sensation de la douleur. Selon l'auteur, les causes pourraient être attribuables à une altération du niveau de neurotransmetteurs responsables de la transmission et du contrôle du « volume » de la douleur. Les répercussions de cette altération seraient perçues par la personne malade autant sur la qualité du sommeil, les fonctions cognitives, l'humeur et la mémoire. En effet, ce sont les mêmes neurotransmetteurs qui sont en charge à la fois du contrôle de la douleur, du sommeil, de l'humeur, de la mémoire et de la vigilance. Notons que la variabilité des symptômes est renforcée par certains facteurs comme l'effort, l'immobilité, la fatigue, le stress et les conditions climatiques, qui ont pour effet d'augmenter la sensation de douleur. L'environnement extérieur a donc une influence sur l'évolution de l'état des personnes malades.

2.1.3. Impacts de la maladie sur la vie quotidienne

L'ensemble des symptômes énumérés plus haut a des répercussions quotidiennes sur la vie familiale et sociale des personnes atteintes de fibromyalgie, qu'ils doivent aménager constamment. Plusieurs auteurs (Råheim et Håland, 2006 ; Söderberg et al, 1999) ont observé à quel point la vie des personnes souffrant de fibromyalgie est perturbée par les contraintes provoquées par la maladie. De nombreuses activités deviennent impossibles, comme courir, s'agenouiller, conduire une voiture ou habiller les enfants. Tout prend beaucoup plus de temps et la douleur déforme également le rapport au temps dans la vie quotidienne. Les projets, qu'ils soient à court ou long terme, sont restreints, jamais prévisibles et toujours remis en question par la maladie. Les personnes vivant avec la fibromyalgie ont un sentiment d'épuisement et souffrent de devenir dépendantes des membres de leurs familles (mari, enfants) pour les aider dans les tâches domestiques. La vie sociale est également limitée par le manque d'énergie ressentie et les malades sont nostalgiques et frustrés de ne pas pouvoir continuer les activités dans lesquelles ils s'étaient investis avant d'être malades.

2.1.4. Traitements et prise en charge

Il n'existe pas encore de traitement efficace pour la fibromyalgie, mais la conjugaison de divers moyens peut apporter un soulagement temporaire (Mc Carberg, 2012). En fait, ce sont les symptômes plutôt que la maladie qui sont traités par des moyens qui ont été développés pour améliorer la vie des personnes atteintes et diminuer leurs douleurs. Les professionnels de la santé qui se penchent sur cette maladie considèrent que l'adoption d'une approche multidisciplinaire personnalisée obtient les meilleurs résultats : médication, exercice physique léger, aide psychologique, approches corporelles, etc.

Autard-Barry (2008), doctorante en psychologie, se penche sur deux types de traitements proposés à des personnes atteintes de fibromyalgie. Le premier est basé sur une approche pharmacologique et le second sur un ensemble de pratiques non-pharmacologiques. Une analyse de l'efficacité et de la pertinence des différents traitements montre que l'approche pluridisciplinaire a eu des conséquences plus positives sur une majorité de patients. L'auteur suggère de prendre en compte les traitements non-pharmaceutiques et pluridisciplinaires comme base de la prise en charge des personnes souffrant de fibromyalgie :

Seulement 30% des patients suivant un traitement uni disciplinaire éprouvent une amélioration significative des symptômes et/ou une diminution de la douleur. Pour les patients suivant un traitement multidisciplinaire, le taux monte à 40%. Les nombreux traitements offerts à ces patients sont d'ordre physiologique (médicaments, manipulations physiques, etc.), comportemental et affectif/psychologique. En termes de traitement pharmacologique, il existe les antidépresseurs, les relaxants musculaires, les opiacées, les antiinflammatoires; plus récemment on prescrit des drogues anti-épileptiques, ce qui est un traitement utilisé pour la douleur neuropathique. Les thérapies non-pharmacologiques comprennent des programmes d'exercices, des séances d'éducation sur le trouble, du biofeedback et de la relaxation, de la physiothérapie, de l'hypnothérapie, de l'acuponcture, et de la thérapie cognitive-comportementale. (Autard-Barry, 2008, p.xxi)

Il apparaît donc que les activités physiques adaptées et les approches mettant le corps au centre de l'attention, occasionnent un soulagement des maux causés par la maladie et à une amélioration de l'état global de la personne malade, tant d'un point de vue physique que psychique. Des méthodes d'éducation somatique comme la méthode Feldenkrais que nous allons présenter ci-après ont été utilisées dans des traitements multidisciplinaires conçus pour aider les personnes vivant avec la fibromyalgie. Je mentionnerai à la fin de la deuxième partie de ce chapitre les études qui se sont intéressées au traitement de la fibromyalgie par des méthodes d'éducation somatique.

2.2. Éducation somatique

2.2.1. Le champ de la somatique

Pour le philosophe et poète grec Hésiode au VIII^e siècle avant J-C, le terme soma signifiait le « corps vivant ». Hanna (1989), professeur et philosophe en a repris l'usage dans les années 80. Il définit ainsi le champ de la « somatique » : « C'est l'art et la science des processus d'interaction synergétique entre la conscience, le fonctionnement biologique et l'environnement » (Hanna, 1989, p.1). La somatique représente une façon de considérer l'être humain du point de vue de son expérience vécue. Par le concept de somatique, s'exprime la primauté de l'expérience vécue, sentie et individuelle. « L'éducation somatique est le champ disciplinaire de ces méthodes qui s'intéressent à l'apprentissage de la conscience du corps en mouvement dans son environnement social et physique » indique Joly (2003, p.2). Ce formateur et éducateur somatique ajoute que, selon les principes de l'éducation somatique, l'individu est envisagé dans sa globalité et son expérience singulière prévaut sur tout autre discours extérieur à lui :

La somatique prend des assises théoriques dans les investigations et élaborations théoriques pluridisciplinaires sur l'intégration corps-esprit dans une vision holistique de la personne. La somatique prendra ainsi racine grâce à des idées comme l'incorporation (« embodiment ») de la vie psychique et de l'identité du soi, la plasticité du système nerveux, la phénoménologie du corps, la fonctionnalité du cerveau en action, l'autorégulation des systèmes biologiques et l'apprentissage sensori-moteur proprement dit pour ne nommer que quelques concepts plus connus. (Joly, 2003, p.1-2)

Les théories sur la somatique empruntent à plusieurs champs disciplinaires anciens, et proposent un paradigme différent de celui de la pensée occidentale classique sur l'être, le corps et l'individu. Gillain (2002), éducatrice somatique, retrace les influences historiques de l'éducation somatique dans un article édité par le

Regroupement pour l'éducation somatique :

La vision globale de l'être qui est au cœur même de la recherche des pionniers de l'éducation somatique fait partie d'un courant de pensée qui s'est développé à la fin du XIX^e siècle. Nouvelle pour l'occident, cette vision qui l'oppose à la thèse cartésienne soutenant la séparation du corps et de l'esprit correspond au principe fondamental d'unité de l'être sur lequel s'appuient, depuis des siècles, toutes les philosophies orientales (p.2)

2.2.2. Portrait de l'éducation somatique au Québec

Au Québec, des éducateurs somatiques se sont rassemblés sous la bannière du Regroupement pour l'éducation somatique (RES). Créé en 1995, le but était de mettre en commun des ressources pour le développement et l'avancement de l'éducation somatique (<http://education-somatique.ca>). Le RES s'est doté d'une vision globale pour ce champ disciplinaire :

La visée de l'éducation somatique est de permettre à toute personne, sans égard aux caractéristiques de son état ou de sa santé, athlètes de pointe, artistes divers personnes handicapées ou en réadaptation, de développer son potentiel de mouvement et d'améliorer à la fois la qualité et l'efficacité de ses actions. (Joly, 2006, p.1).

Pour définir l'éducation somatique, Joly (2006), énumère une série de caractéristiques. Ainsi, il explique que l'éducation somatique est processuelle pour garantir la recherche d'une fonction plutôt que d'une forme. Elle est également systémique, car l'individu est considéré comme un système unique et holistique. La personne est abordée dans son ensemble sans dissociation de son corps, son esprit, ses émotions et son environnement. L'éducation somatique est expérientielle : c'est une discipline de la phénoménologie où l'on fait des expérimentations de sa propre expérience. Elle est aussi sensori-motrice, proprioceptive et kinesthésique, car le sens de soi est la référence dynamique primaire. Elle est également stratégique, c'est-à-dire

que la personne qui la pratique peut découvrir des façons plus harmonieuses et plus efficaces de bouger, de sentir, d'agir et de penser. L'éducation somatique est aussi dite écologique : l'expérience de l'individu est relative à son environnement physique, biologique et humain. Elle est participative et le sujet, au cœur de l'expérience, développe l'écoute et le respect des sensations du corps. Elle est potentialisante et permet à la personne de développer son autonomie. Enfin, l'éducation somatique constitue un intérêt dans le domaine scientifique, notamment en neurosciences, pour ses capacités à stimuler la plasticité cérébrale et l'autorégulation.

2.2.3. Les méthodes d'éducation somatique

Selon la définition du Dictionnaire de la danse (Le Moal, 2008) consacrée à l'éducation somatique, celle-ci se déploie au niveau pratique en regroupant « un ensemble de méthodes qui ont pour objet l'apprentissage de la conscience du corps en mouvement dans l'espace ». Voici une liste non exhaustive des différentes méthodes, approches et techniques qui constituent les pratiques de l'éducation somatique :

Sont généralement reconnues comme méthodes d'éducation somatique, la méthode Feldenkrais de M. Feldenkrais, la technique Alexander de F. M. Alexander, l'Eutonie de G. Alexander, la Gymnastique Holistique du Dr Ehrenfried, le Body-Mind Centering de Bonnie Bainbridge Cohen, les Bartenieff Fundamentals d'I. Bartenieff. Font aussi partie de cette famille : l'analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé, l'Ideokinesis de Mabel E. Todd et Lulu Sweigard de même que de nombreuses autres approches se réclamant du travail avec le corps conscient. On pourrait ainsi considérer que certaines formes d'art martial, de yoga, de gymnastique douce, des techniques de relaxation ou d'entraînement sportif qui incorporent cette conception du corps conscient dans leur pédagogie soient candidates à une affiliation à l'éducation somatique. (Le Moal (dir), 2008).

Joly (2006) distingue cinq axes communs aux différentes méthodes d'éducation somatique, relatifs aux contextes pédagogiques et à la place de l'élève dans le cadre

du cours : l'apprentissage, la prise de conscience, le soma ou corps vécu, le mouvement et la relation à l'espace et à l'environnement. Ces bases révèlent la primauté du point de vue de la personne qui pratique et qui s'envisage depuis son intériorité et non selon un regard extérieur. Dans ce sens, les méthodes d'éducation somatique n'induisent pas la reproduction d'un modèle ou d'une « bonne » façon de faire, mais elles visent davantage à développer une plus grande conscience de soi. « Au cours des sessions d'éducation somatique, les mises en situation suggérées par les éducateurs favorisent l'apprentissage de la proprioception, c'est-à-dire la possibilité de puiser de l'information à l'intérieur de soi plutôt que d'agir à partir de concepts ou d'images surimposées » (Gillain, 2002, p.8).

L'être est pris en compte dans son interaction avec l'environnement, en relation avec les dynamiques extérieures qui influencent son comportement. Les bénéfices d'une pratique en éducation somatique peuvent donc être perçus non seulement dans le cadre du cours d'éducation somatique, mais dans toutes les sphères de la vie de la personne :

En éducation somatique, les résultats obtenus ne dépendent pas uniquement de la méthode ou de l'éducateur, mais aussi du désir du participant à dépasser sa situation actuelle. Cet engagement est renforcé par le lien que les participants peuvent rapidement établir entre les apprentissages faits en cours de session et leur application dans la vie quotidienne. (Gillain, 2001, p.4)

Selon Gillain (2001), les élèves ressentent généralement une plus grande énergie et une plus grande disposition après une leçon d'éducation somatique, qui les incitent à réitérer leur expérience pour apprendre à régénérer cette énergie dans leur vie quotidienne.

Bien qu'elles puissent procurer des bénéfices secondaires thérapeutiques, les méthodes d'éducation somatique sont dites éducatives et ne sont pas des thérapies : « En s'appuyant sur l'apprentissage, les méthodes d'éducation somatique se distinguent de la plupart des autres pratiques somatiques qui s'intéressent à la thérapie que ce soit d'un point de vue psycho-thérapeutique ou physio-thérapeutique. » (Joly, 1995, p.1-2). Toujours selon Joly (1995), les méthodes d'éducation somatique ont choisi d'encourager plutôt le développement de l'autorégulation, plutôt que le traitement d'une pathologie. Les éducateurs somatiques ont une vision de la santé qui inclut la guérison, aussi bien que le développement personnel, la performance artistique et sportive, l'éducation et la qualité de vie en général. Dans ce sens, les méthodes ne sont donc pas spécifiques à un type de public ou de problématique. L'éducateur somatique s'applique davantage à mettre en place un cadre pédagogique dans lequel tous les élèves ou participants, quelles que soient leurs caractéristiques, pourront faire l'expérience d'un apprentissage somatique en mouvement. « L'apprentissage identifie la capacité des systèmes vivants de se développer, de s'améliorer, de mûrir dans leur auto-régulation. On parlera ainsi d'apprentissage somatique. C'est ce que les méthodes d'éducation somatique permettent de faire par le mouvement guidé par la parole ou par le toucher, en groupe ou individuellement. » (Joly, 1995, p.1)

2.2.4. La méthode Feldenkrais d'éducation somatique

La méthode Feldenkrais s'inscrit dans la lignée de la philosophie, des concepts fondateurs et de la pédagogie de la somatique. Cette méthode a été introduite par son fondateur Moshe Feldenkrais (1904-1984) qui a formé lui-même entre les années 60 et 80 une grande quantité de praticiens. Certains ont développé des écoles de pratiques et de formation et enseignent au grand public; d'autres se sont spécialisés dans des domaines ou besoins particuliers (art, sport, femmes enceintes, enfants, handicaps physiques ou mentaux). La méthode Feldenkrais continue à se pratiquer et

à s'enseigner partout dans le monde aujourd'hui. L'un de ses porte-parole et formateur les plus reconnus, Joly (2002) parle ainsi de la méthode :

La méthode Feldenkrais est une méthode d'éducation somatique qui utilise le mouvement corporel pour améliorer la qualité et l'efficacité du fonctionnement de la personne. À cette fin, on cherche d'abord à rendre les personnes conscientes de leurs « patterns » ou schémas de mouvement. Puis, on leur propose d'élargir le répertoire de leurs possibilités d'action grâce à l'exploration de combinaisons de mouvements inhabituels et inattendus. Par l'harmonisation et le développement du mouvement, c'est l'ensemble du système nerveux et donc l'ensemble de la personne qui peut acquérir de la différenciation et de l'intégration, et ce aux plans sensoriel, émotif et intellectuel. (p.1)

Les fondements de base de la méthode Feldenkrais sont donc les mêmes que ceux de la somatique, à savoir qu'ils s'opposent à une vision dualiste de l'individu qui sépare le corps et l'esprit. La personne est considérée non comme un corps-objet, mais plutôt comme un sujet-actif, un système vivant, qui est encouragé à devenir plus autonome dans ses apprentissages par la pratique du mouvement. Moshe Feldenkrais estimait que pour développer le potentiel de chaque individu, le corps et l'esprit de l'être devait être abordé en même temps : « Il y a deux directions principales pour changer le comportement d'une personne – soit par la psyché, soit par le corps. Cependant, un changement réel doit être apporté de manière telle qu'il permette au corps et à la psyché de changer simultanément ». (Feldenkrais, 1994, p.1). Fortin et Vanasse (2012) expriment la même idée dans l'article consacré aux conséquences de la pratique somatique sur l'image du corps de personnes souffrant de troubles alimentaires : « Moshe Feldenkrais understood emotions as expressed in a whole embodied pattern of action. He believed that by changing the pattern, the person's emotional experience would be changed. » (p.133).

La méthode permet également à chaque participant de « devenir expert de ses sensations », comme l'indique le titre de l'article de Fortin (2001) et d'affiner sa

perception. Dans un cours de Feldenkrais, le traitement des informations sensorielles peut varier d'un individu à l'autre, car les sensations sont connectées à un vaste contexte social et culturel qui contient divers discours sur le corps et l'être (Fortin et Vanasse, 2011). Dans l'étude de Forêt (2010) sur la pratique de la méthode Feldenkrais dans un centre de traitement de la douleur, l'auteur décrit l'attitude de Moshe Feldenkrais face à la douleur : « Feldenkrais disait que quand un élève se plaignait d'une douleur à un endroit spécifique, il « reformulait » le problème dans le contexte d'un apprentissage pour améliorer la qualité du mouvement particulier. » (p.36). Toujours dans l'étude de Forêt (2010), le docteur Picard, médecin au Centre d'évaluation et traitement de la douleur de Clermont-Ferrand, fait également référence à la méthode Feldenkrais quand il parle de la douleur :

Déplacer son attention ou chercher à se distraire de la douleur n'est pas la meilleure stratégie, c'est une stratégie temporaire qui peut aider en cas d'urgence, mais sûrement pas au long cours. La meilleure stratégie intentionnelle étant celle d'une attention beaucoup plus large qui inclut les phénomènes douloureux tout en laissant une place importante à une autre sensorialité. Mes lectures sur M. Feldenkrais me poussent à dire que c'est autre chose qu'une distraction cognitive et sensorielle, mais plutôt – une immersion multi sensorielle - dont on connaît aujourd'hui l'impact sur la douleur (p.56-57).

C'est dans cette perspective de réappropriation de nos fonctions, telle que l'équilibre, une respiration harmonieuse, une image de soi actualisée, la conscience de son potentiel de mouvements, que Feldenkrais a intégré dans ses leçons des thèmes d'apprentissage inspirés d'objectifs fonctionnels sur l'être humain. Cette approche s'est transmise dans l'application comme dans la transmission de l'enseignement de la méthode. Plusieurs élèves formés par Feldenkrais (Leri, 1997; Verin, 1977) ont commenté la vision alternative de la pédagogie de Feldenkrais :

I am going to be your last teacher. Not because I'll be the greatest teacher you may ever encounter, but because from me you will learn how to learn. When you learn how to learn, you will realize that there are no teachers,

that there are only people learning and people learning how to facilitate learning. (Leri, 1997, p.49).

Feldenkrais invitait les professeurs à changer leur rapport d'autorité et à devenir des facilitateurs pour leurs élèves. Il formait les enseignants à accompagner leurs élèves dans la prise de conscience de soi et une organisation plus harmonieuse avec l'environnement. L'originalité de Feldenkrais réside dans la mise en place d'un cadre pédagogique qui favorise la prise de conscience par l'expérimentation. Les propositions de mouvements sont faites verbalement plutôt que démontré physiquement. En créant ce genre de situation d'apprentissage, la méthode Feldenkrais favorise un apprentissage qui est non-cérébral et non-coercitif, où il n'y a pas de compétition, pas de « parfait » ou « imparfait ». Ce type d'apprentissage s'apparente à un jeu exploratoire de diverses façons d'apprendre.

La méthode Feldenkrais peut se pratiquer selon deux modalités. Une première modalité correspond aux leçons de groupe. Ce sont des leçons de *Prise de conscience par le mouvement (PCM)* lors desquelles des variations de mouvements sont proposées verbalement par un professeur, suivant un thème d'apprentissage précis. Le professeur reprend généralement les leçons originales écrites par Feldenkrais et transmises par ses formateurs. Entre les variations de mouvements, le professeur peut introduire des méta-thèmes, sortes d'indications pédagogiques dans le cadre des leçons sur la manière de gérer son apprentissage, comme la lenteur, le respect des limites, l'autorégulation, la qualité de présence à soi, l'attention portée sur le processus plutôt que sur le résultat. Plus largement, les méta-thèmes peuvent aussi constituer des références philosophiques, scientifiques. Une deuxième modalité de la méthode Feldenkrais consiste à proposer des séances individuelles appelées leçons d'*Intégration fonctionnelle (IF)*. Dans ce cas, le praticien guidera l'élève par le toucher en l'accompagnant à travers des coordinations de mouvements adaptées aux besoins de l'élève. Au Québec, les enseignants de la méthode Feldenkrais se sont

regroupés pour former l'Association Feldenkrais Québec
[\(http://www.feldenkraisqc.info/\)](http://www.feldenkraisqc.info/).

2.2.5. La méthode Feldenkrais et la recherche

Depuis les années 90, on dénombre un nombre croissant de recherches en lien avec la méthode Feldenkrais, et plus précisément avec des populations qui présentent des limitations physiques ou des caractéristiques de santé particulières. Dans les populations étudiées le plus couramment, on retrouve plusieurs recherches dont celles portant sur la sclérose en plaques (Johnson et al, 1999; Stephens et al, 1999), les troubles alimentaires (Fortin et Vanasse, 2011; Laumer et al, 1997, Vanasse, 2008), la santé mentale (Lemonde, 2007), la gestion de la douleur (Bearman et Shafarman, 1999; Phipps et Lopez, 1997; Smith et al., 2001), les désordres musculo-squelettiques non spécifiques (Malmgren-Olsson et Armelius, 2001), ou l'anxiété (Kerr et al., 2002; Kolt et McConville, 2000). La plupart des études utilisent des outils d'analyse et de mesure quantitatifs pour mesurer l'évolution de la maladie, les variations d'intensité de la douleur, l'amélioration de la qualité de vie, la posture et la marche, l'amplitude des mouvements, ou le rapport coût/efficacité. En général, les études sont réalisées avec un petit groupe de personnes qui suivent pendant un temps déterminé des leçons de la méthode Feldenkrais. Ces résultats sont parfois comparés avec ceux d'un groupe témoin. Plus rarement les données sont recueillies au-delà de la période donnée, pour mesurer les conséquences et les bénéfices sur le long terme. Je soulignerai dans les prochains paragraphes uniquement les études qui touchent directement à des éléments de ma problématique, à savoir les études concernant les personnes atteintes de fibromyalgie et les études portant sur le transfert d'apprentissages.

J'ai relevé quatre études qui se sont penchées directement ou en partie sur les liens entre la fibromyalgie et la méthode Feldenkrais, soit en programme unique, soit en association avec d'autres approches psychocorporelles ou thérapeutiques. Lorsque les

programmes de traitement mettent en place des approches interdisciplinaires et complémentaires, il est difficile de percevoir les bienfaits relevant directement de la méthode Feldenkrais. Par ailleurs, la durée limitée des études ne permet pas non plus de constater de la pérennité des bénéfices apportés.

Les quatre études ont utilisé des méthodologies quantitatives et ont évalué les résultats selon des indicateurs standardisés comme le « Fibromyalgia Impact Questionnaire » (FIQ) aussi appelé le « Fibromyalgia Impact Assessment » (FIA) qui sert à mesurer, chez les personnes ayant reçu le diagnostic de la fibromyalgie, les fonctions physiques, le degré d'anxiété, la situation au travail, la fatigue au réveil, les raideurs, la douleur, la dépression, la fatigue ainsi que le bien-être ressenti au cours de la dernière semaine. D'autres outils mesurent plus généralement la qualité de vie et les fonctions génériques. Il s'agit du « Short Form 36 (SF-36) Physical Functioning Scale » et du « Fibromyalgia Health Assessment Questionnaire »³.

L'étude de Wennemer et al. (2006) convoquait 23 patients diagnostiqués fibromyalgiques selon les critères de l'American College of Rheumatology. Ils ont participé à un programme de traitement multidisciplinaire progressif qui suivait trois axes de recherche : l'éducation, l'exercice et la réduction du stress. Pendant huit semaines, tous les participants suivaient deux heures d'entraînement par semaine. Chaque session d'exercices (aérobie, équilibre, musculation, équilibre) se concluait par une période de 15 à 20 minutes d'exercices de relaxation provenant du Tai Chi ou de la méthode Feldenkrais. Les résultats ont été mesurés au début et à la fin de la session, en utilisant les paramètres de mesure suivants : l'amplitude des mouvements, un test de 6 minutes de marche, le « modified Fibromyalgia Impact Questionnaire », le « modified SF-36 Physical Functioning Scale », et le « Fibromyalgia Health

³ Informations relevées dans le document PowerPoint OutcomesMulti-systemic Impact: Fibromyalgia réalisé par WELLS, G. A. professeur au Department of Epidemiology and Community Medicine de l'Université d'Ottawa.

Assessment Questionnaire ». Les résultats ont démontré une amélioration globale des fonctions physiques, de l'endurance et de la flexibilité. Le programme de traitement a également prouvé l'intérêt d'une combinaison d'exercices et d'activités éducatives pour les personnes vivant avec la fibromyalgie, qui ont tout intérêt à porter leur attention sur les objectifs fonctionnels plutôt que sur la douleur.

Gard (2005) a analysé les effets d'un programme de réhabilitation multidisciplinaire en le comparant à un programme de physiothérapie traditionnel, du point de vue de la qualité de vie en termes de santé, chez des personnes atteintes de fibromyalgie. Le programme multidisciplinaire était composé de *body awareness therapies* (appelées aussi *Basic BAT*⁴) en association à d'autres approches de thérapies cognitives et de relaxation. La méthode Feldenkrais était une des méthodes utilisées. Un outil appelé le « Body Awareness Scale Health » a été choisi pour mesurer les résultats de l'expérience. Il consiste en une partie d'observation et une partie d'entrevue. Les chercheurs ont observé, pendant un an, un groupe de personnes atteintes de fibromyalgie (le nombre de participants n'est pas mentionné dans l'article) pratiquant les *Basic BAT*, des exercices de physiothérapies et des groupes de discussion; et un groupe témoin suivant un programme de physiothérapie traditionnel. L'étude conclut que les programmes de traitements multidisciplinaires incluant la pratique des *Basic BAT* participent à l'amélioration de la qualité de vie liée à la santé. Une amélioration a été constatée au niveau de l'équilibre et des mouvements fonctionnels lors des tests effectués au bout de trois mois et d'un an de programme. Il n'y avait par contre pas de différence sur la perception de la douleur entre le groupe témoin et le groupe qui avait suivi un programme multidisciplinaire. Certains tests de cette étude ont consisté à comparer les *Basic BAT* à la méthode Feldenkrais et à d'autres thérapies psychocorporelles. Après une session de 20 rencontres avec des participants souffrant

⁴ « The aim of Basic BAT is to integrate the body in the total experience of the self and to restore body awareness and body control. The Basic BAT treatment modality was developed by the French psychoanalyst and dancer Dropsy and the physiotherapist Roxendal. » (Gard, 2005, p.1)

de troubles musculo-squelettiques non spécifiques, une amélioration de l'image de soi a été constatée dans tous les groupes, quelle que soit la méthode utilisée. Lors des tests liés à la douleur et aux symptômes psychologiques, de meilleurs résultats ont été enregistrés pour les groupes ayant pratiqué les *Basic BAT* plutôt que les autres méthodes testées.

L'étude de Kendall (2001) avait pour objectif d'évaluer l'effet de l'intervention de la méthode Feldenkrais chez des patients atteints de fibromyalgie. Durant 15 semaines, 20 patients ont participé à une session de deux cours collectifs et un cours individuel par semaine. Dix-neuf d'entre eux ont ensuite entamé un programme collectif d'éducation à la douleur et des séances en piscine (dont je n'ai pas eu connaissance des détails). Des tests physiques sur l'équilibre et les fonctions musculaires ont été réalisés et des questionnaires d'auto-évaluation ont été remis aux participants au début de l'étude, au bout de six mois et à la fin de l'intervention. Les résultats rapportent, après la session de leçons de Feldenkrais, une amélioration de l'équilibre et de certaines fonctions musculaires, mais ces améliorations n'ont pas été maintenues sur la durée. Des problèmes méthodologiques ont toutefois été mis en cause.

Dean (1997) a pour sa part étudié les effets de la méthode Feldenkrais avec cinq femmes souffrant de fibromyalgie de 30 à 51 ans pendant trois mois. La première partie de la recherche fut consacrée à la pratique de leçons de PCM de la méthode Feldenkrais à raison de deux fois par semaine pendant deux mois. Ensuite, dans une deuxième partie, les participantes pratiquaient quotidiennement à la maison des leçons de la méthode Feldenkrais à l'aide d'enregistrements audio. Les données furent analysées grâce au questionnaire « Modified Fibromyalgia Impact Assessment », selon le niveau de douleur ressentie, d'après une analyse photographique de la posture et une analyse vidéo de la marche. Dans la majorité des cas, les résultats obtenus démontraient une diminution de la douleur et de la fatigue des participants. L'étude préconise donc d'intégrer la pratique de la méthode Feldenkrais au programme de

thérapie physique traditionnel. En plus, les résultats indiquent qu'avec une plus grande conscience d'eux-mêmes, les participants ont amélioré l'efficacité et le confort de leurs mouvements et ont augmenté leur capacité à suivre d'autres traitements ou programmes de conditionnement physique. Selon Dean, les leçons de PCM représentent un moyen efficace et économique pour développer la conscience de soi.

Nous venons de passer en revue ces quatre études qui ont fait ressortir l'intérêt de la pratique de la méthode Feldenkrais pour aider les personnes vivant avec la fibromyalgie à diminuer la perception de la douleur et prendre davantage conscience d'elles-mêmes pour augmenter leur potentiel de mouvement. Certaines d'entre elles questionnent toutefois le maintien des effets dans le temps et soulignent la multiplication des bénéfices lorsque les programmes de traitement sont pluridisciplinaires et composés de plusieurs approches corporelles. La prochaine étude citée ne concerne pas directement la fibromyalgie, mais il me semblait intéressant de la mentionner, car il s'agit d'une étude qualitative qui utilise la même méthodologie que celle de mon étude, à savoir, la recherche-action et qui implique également la méthode Feldenkrais.

Pour compléter ce portrait des recherches, je citerai donc l'étude de Fortin et Vanasse (2011), qui s'est penchée sur la pratique régulière de la méthode Feldenkrais auprès de personnes souffrant de troubles du comportement alimentaire. La recherche était destinée à développer une plus grande conscience de soi et à intégrer les apprentissages Feldenkrais dans le quotidien. Sept participantes ont complété la session de 18 semaines de leçons hebdomadaires de PCM de la méthode. L'analyse de données a été réalisée grâce à un recueil d'écriture « autoethnographique » par les participantes elles-mêmes, ainsi que par la mise en place d'un forum de discussion sur le web. Un entretien téléphonique a également été réalisé avant le début de la série de leçons et des entrevues individuelles à la fin. Les résultats de l'étude ont démontré que d'une part, les participantes à l'étude avaient généralement modifié leurs

habitudes alimentaires et leur image d'elle-même, et d'autre part, que les transferts d'apprentissages se manifestaient autant au niveau des capacités gestuelles qu'au niveau des dimensions cognitives de la personne dans son quotidien. Les leçons de la méthode Feldenkrais ont permis aux participantes de modifier l'influence des discours socioculturels sur l'expérience somatique qu'elles ont d'elles-mêmes. L'analyse des données a permis de mettre en évidence le chemin parcouru par les participantes pour modifier leurs habitudes de comportement alimentaire et leur image d'elles-mêmes vécue et sentie. Les fondements pédagogiques et méta-thèmes de la méthode Feldenkrais, transmis pendant les leçons, comme le non-jugement et le respect de ses possibilités, ont pu être transférés dans la vie quotidienne des participantes progressivement et indirectement. L'étude a permis de mettre en évidence la plasticité de l'image de soi et sa relation avec les influences environnantes. Les praticiennes de la méthode ont également pu remettre en question leur enseignement en questionnant leurs propres influences et les discours qu'elles véhiculent dans leur enseignement.

Je détaillerai dans la partie suivante la recherche menée par Beaudoin (1998), chercheuse dans le domaine des sciences de l'activité physique et de la santé. L'analyse des données recueillies par cette auteure dans son étude sur les transferts des apprentissages auprès d'apprenants dans des contextes d'éducation somatique nous donnera un aperçu des dynamiques en jeu dans le processus de transfert des apprentissages, dont nous allons identifier, pour commencer, certains courants et penseurs.

2.3. Transfert des apprentissages

On retrouve une quantité importante d'articles, d'ouvrages et d'essais sur le thème du transfert des apprentissages. La plupart des recherches sont réalisées dans le champ de l'éducation où plusieurs écoles de pensées ont vu le jour. Des spécialistes de la pédagogie ont nourri les similarités et les différences entre les courants de pensée et ont contribué à faire avancer les connaissances sur le transfert des apprentissages.

Tout au long de cette partie, je traiterai, entre autres, des écrits de trois chefs de file du courant éducatif francophone souvent cités dans les débats sur le transfert des apprentissages et auteurs de nombreux articles et ouvrages. Perrenoud est professeur en Suisse et œuvre dans le champ des pratiques pédagogiques et des institutions de formation ; Meirieu est professeur en sciences de l'éducation en France et a signé de nombreux articles sur la pédagogie (<http://www.meirieu.com/>); et Tardif est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ces trois auteurs partagent une vision sensiblement similaire du concept de transfert d'apprentissages et ont collaboré à plusieurs reprises ensemble pour chercher, expliquer et transmettre leur manière de prendre en compte les transferts d'apprentissage dans l'acte pédagogique et la mise en place de formations dans le système scolaire.

2.3.1. La notion de transfert des apprentissages

Selon Tardif (1999), « le transfert fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source » (p.58). L'auteur énonce que nous sommes en présence d'un processus qui utilise des connaissances ou compétences apprises ou développées dans un certain contexte et réutilisées dans une nouvelle situation. Précisons qu'au sujet de la différence entre connaissance et compétence, Tardif indique qu'une compétence va souvent faire appel à plusieurs connaissances dans une vision plus globale que séquentielle. En somme, « la compétence est un système de connaissances » (Tardif, dans Perrenoud, 2011). De plus, une connaissance ne peut être utile et réutilisée que si elle est directement synchronisée à l'acquisition d'une compétence. C'est ce que Perrenoud (2011) précise lorsqu'il écrit qu'une « compétence est un pouvoir d'agir efficacement dans une classe de situations, en mobilisant et en combinant, en temps réel et de manière pertinente, des ressources intellectuelles et émotionnelles. » (p.45), les ressources étant ici considérées au même titre que des connaissances.

Un transfert n'est donc pas seulement un déplacement de connaissances d'une situation à une autre. Chaque situation de transfert est une occasion de réinvestir des apprentissages et des compétences réalisées initialement (situation source) et suscitera la réalisation de nouveaux apprentissages et l'intégration de compétences connexes (situation cible). Un transfert doit nécessairement donner lieu à l'acquisition d'une nouvelle connaissance, sinon c'est une application (Tardif, 1999).

2.3.2. Le rôle du contexte et le principe de contextualisation, recontextualisation et décontextualisation

Nombreux sont les auteurs (Ait Djida, 2009; Basque, 2004; Morel, 2008; Tardif et Meirieu, 1999) qui insistent sur l'importance du contexte dans le processus de transfert des apprentissages. Ils notent l'importance de la contextualisation de l'apprentissage, mais décèlent également la nécessité de mettre en place des situations authentiques d'apprentissage, c'est-à-dire, de situer l'apprentissage par rapport à des occasions potentielles de le réutiliser. Les auteurs cités se complètent et se répondent sur la question du contexte. Toutefois, certains comme les « contextualistes » et les « symboliques » que nous présenterons ultérieurement par l'intermédiaire de Basque (2004) ne sont pas toujours en accord sur le degré d'influence du contexte dans le transfert d'apprentissages.

Morel (2008), consultante en éducation, traduit l'importance du contexte dans ses écrits sur le transfert des apprentissages. Elle insiste sur les difficultés dans le passage entre la situation d'apprentissage (source) et la situation de transfert (cible). Le processus que doit réaliser tout élève pour passer d'une situation à une autre n'est, selon l'auteur, ni linéaire ni écrit d'avance. Morel confirme que les élèves peuvent être complètement démunis s'ils ne sont pas préparés à affronter tous les aléas de la situation de la vie réelle :

Si l'on demande aux élèves d'apprendre par cœur une définition et de la répéter comme un perroquet, de remplir des espaces blancs en y écrivant la forme correcte d'un verbe ou de répondre à des questions à choix multiples, c'est cela et seulement cela qu'ils apprendront à faire. Mais si on veut qu'ils puissent utiliser cette connaissance pour résoudre des problèmes complexes dans les situations réelles de la vie, alors les mises en situation d'apprentissage en classe doivent comporter quelques similitudes significatives avec leurs contreparties de la vie quotidienne. (p.78-79).

Pour préparer les élèves à affronter les situations dans lesquelles ils pourront utiliser leurs connaissances, Ait Djida (2009), chercheur en éducation, suggère d'utiliser la projection proactive et rétroactive pour mettre en perspective les apprentissages dans des situations connues. Selon lui, la transposition se réalise à condition que ces deux projections fassent partie du processus :

1) une projection proactive que l'apprenant réalise dans la situation d'apprentissage, et qui consiste à prévoir les autres situations similaires et les possibilités de réutilisation des apprentissages acquis. 2) une projection rétroactive qui a lieu en situation d'utilisation, et qui se présente sous forme d'une recherche dans le passé de situations de même type. Tout un travail d'analyse, de comparaison et de recherche d'éléments communs va alors s'enclencher en prenant appui essentiellement sur la mémoire. (p.57)

Tardif (1999) soutient également cette stratégie d'apprentissage et préconise de faire référence à des situations passées et futures. Il prévoit même que les apprentissages sont inutiles s'ils ne font pas état de leurs fonctions dans la vie réelle, en dehors du contexte scolaire. Les apprentissages n'ont pas de sens pour les élèves si « ils ne sont pas inscrits dans leur histoire personnelle, ils ne sont pas reliés à leur passé et ils ne sont pas projetés dans leur avenir. » (p.46).

Lorsque Tardif collabore avec son homologue français (Meirieu et Tardif, 1999), ils insistent sur les trois étapes du processus de transfert des apprentissages selon l'angle

du contexte : la contextualisation du nouvel apprentissage, la recontextualisation dans d'autres situations et la décontextualisation de la connaissance qui devient alors une compétence réutilisable. « On pourrait dire que la dynamique de la contextualisation jusqu'à la décontextualisation en passant par la recontextualisation représente une conception pour agir d'une façon efficace sur le transfert des connaissances. » (p.5). Les auteurs (1999) expliquent que l'apprentissage initial est généralement situé dans un contexte qui doit faciliter la compréhension de l'élève : « Le fait de contextualiser une connaissance lui accorde plus de signification et, en conséquence, plus de « stabilité » cognitive » (p.4). Après l'étape de contextualisation, vient la phase de recontextualisation qui consiste à situer la connaissance dans une variété de contextes de manière à ouvrir les possibilités de l'élève à la réutilisation de ses apprentissages dans des situations autres que la situation initiale: « Dans une deuxième phase suivant la contextualisation, il devient important de recontextualiser la connaissance en question, c'est-à-dire de l'appliquer dans différentes situations. À ce moment-là, les interventions pédagogiques agissent d'une manière dirigée sur le transfert d'une connaissance. » (p.4). Enfin, dans une troisième phase, la connaissance est présentée comme un savoir, indépendant de tout contexte : « Dans une troisième phase, on isole la connaissance de son contexte initial et des situations de recontextualisation. [...] L'enseignant contribue alors à donner plus de prégnance à la connaissance en question. » (p.4). Précisons que la décontextualisation et la recontextualisation ne sont pas séquentielles, mais peuvent émerger en même temps. L'enseignant joue un rôle dans ce processus, car c'est lui qui fait entrevoir à l'élève les multiples possibilités de réutilisation des apprentissages en ne cloisonnant pas les connaissances dans un contexte unique.

Dans le même article, Meirieu et Tardif (1999) évoquent le débat omniprésent dans les discussions sur les transferts d'apprentissages sur la prépondérance ou non des stratégies générales (« connaissances dont on suppose a priori qu'elles sont utiles et efficaces dans toutes les situations. » (p.5) sur les connaissances relatives à un

domaine particulier. Les auteurs préconisent pour leur part de mélanger ces deux approches pour profiter des avantages que chacune d'elle offre :

Étant donné les contraintes qu'exercent les savoirs particuliers sur les démarches cognitives des élèves, les premières interventions devraient porter sur des connaissances particulières et leurs rapports aux stratégies de traitement et de réutilisation. Les secondes interventions, très rapprochées dans le temps d'enseignement, porteraient sur la recontextualisation des stratégies relatives à des connaissances particulières et sur leur décontextualisation dans le but avoué de leur donner un caractère général. En milieu scolaire, ce serait donc par l'intermédiaire de connaissances particulières et de leurs interactions que les enseignants interviendraient pour favoriser le transfert des connaissances construites par leurs élèves et qu'ils contribueraient à l'apprentissage de stratégies générales. (p.7)

Le débat sur l'approche par les stratégies générales ou relatives permet de percevoir que la contextualisation des apprentissages n'est pas systématique, mais qu'elle dépend de la nature de l'apprentissage proposé et donc au préalable du choix de l'enseignant.

La prise en compte du contexte et de l'environnement dans le processus de transfert des apprentissages fait également débat entre les tenants de l'approche symbolique cognitive, qui soutiennent que l'unité d'analyse est la pensée individuelle, et les représentants de l'approche contextualiste qui s'intéressent à l'influence des facteurs sociaux et culturels sur l'activité cognitive. Les contextualistes tentent d'élargir la vision du contexte par rapport à l'approche symbolique de la cognition : « La perspective contextuelle postule qu'il y a indivisibilité entre la cognition et l'environnement socioculturel et propose ainsi un niveau différent d'analyse. Ici, on s'intéresse à l'étude de systèmes en interaction, les uns avec les autres. » (Basque, 2004, p.70). Ces disparités de point de vue engendrent, en conséquence, des divergences entre les deux écoles de pensée sur la question de transfert d'apprentissages : les représentants de l'approche symbolique reprochent aux

contextualistes de nier le processus de transfert d'apprentissages, car si les savoirs acquis sont autant liés aux contextes, l'apprenant ne peut donc plus décontextualiser ni recontextualiser ses connaissances. Les contextualistes répliquent en affirmant que le contexte social de l'apprenant teinte de différentes manières l'apprentissage de l'élève. La culture, selon l'approche contextualiste, est le cadre fondamental de l'apprentissage d'une activité. Les deux approches s'entendent finalement sur un modèle général de transfert d'apprentissages qui prévoit des similarités entre le contexte initial et le contexte de transfert, sans quoi le transfert d'apprentissage ne peut pas être complété :

En somme, l'apprenant doit avoir la croyance fondamentale que le transfert constitue l'enjeu de toute situation d'apprentissage. Le troisième principe lié aux perceptions de l'apprenant énonce que ce dernier doit nécessairement percevoir qu'il y a une similarité entre la situation initiale et la situation de transfert d'apprentissage. (Basque, 2004, 65)

Nous comprenons donc à travers les écrits de tous ces auteurs en éducation que l'élève doit être partie prenante d'un système complexe soumis à diverses influences explicites ou implicites, relevant autant du domaine éducatif que du domaine personnel et culturel. Les compétences développées dans une situation d'apprentissage sont mêlées à l'ensemble des données constitutives de l'individu (éducation, culture, expérience), qui influencent inévitablement la façon de réutiliser ses connaissances dans de nouveaux contextes et la constitution de nouvelles compétences. L'enseignant doit donc mettre en place des situations d'apprentissages où il présente à l'élève l'apprentissage contextualisé et son potentiel de recontextualisation.

2.3.3. Le transfert des apprentissages, un processus individuel qui s'apprend et s'enseigne

L'élève et son contexte culturel et éducatif ne sont pas les seuls éléments en jeu pour comprendre les transferts d'apprentissages. Nous allons aborder dans cette partie comment l'enseignant entre en ligne de compte dans le processus et comment les trois sphères (élève, contexte et enseignant) sont interdépendantes et s'influencent dans une dynamique de triangulation. De plus, nous observerons que chaque acteur est en constante évolution et rend le processus singulier et individualisé.

« Le transfert est présent tout au long de l'apprentissage, il doit s'enseigner en même temps que les connaissances de base que l'on souhaite voir transférer et non après. » (Mendelsohn, dans Tardif, 1999, p.100). Tardif pense même que le succès ou l'échec de l'élève est en partie relatif à « l'acte pédagogique » et que l'enseignant doit avoir cette intention et en être conscient. Il faut donc qu'il y ait une intention, pendant l'acquisition même pour que le processus de transfert s'enclenche. Précisons que cette affirmation ne prétend pas minimiser le rôle de l'élève, comme le disent les contextualistes qui affirment que la contextualisation de l'apprentissage ne doit pas seulement être une croyance de l'enseignant, mais elle doit être envisagée par l'apprenant en situation d'apprentissage. « En effet, le formateur ou le chercheur aura beau avoir mis des efforts à concevoir des situations partageant objectivement des éléments communs, encore faut-il que l'apprenant puisse les reconnaître » (Greeno, Collins et Resnick, dans Basque, 2004, p.65). La dynamique d'apprentissage générée par la relation entre l'apprenant et l'enseignant est donc primordiale pour la réussite du transfert d'apprentissages. Tardif (1999), suggère donc aux enseignants d'appliquer les cinq caractéristiques suivantes pour mettre en place des environnements pédagogiques productifs :

(a) les élèves doivent être conscients que le transfert constitue l'enjeu principal de toute situation d'apprentissage et que les apprentissages seront recontextualisés à multiples reprises ; (b) les élèves peuvent discuter de ce qu'ils apprennent avec leurs pairs, enseignants, personnes expertes de l'extérieur ; (c) les élèves doivent fréquemment expliquer à leurs pairs les apprentissages qu'ils sont en train de réaliser ; (d) chaque situation d'apprentissage est suffisamment riche et complexe de sorte qu'elle donne lieu à de nombreux apprentissages et à plusieurs niveaux d'analyse ; (e) toutes les connaissances sont construites et toutes les compétences développées en faisant référence à d'éventuelles tâches cibles. (p.92)

Meirieu (1994), Perrenoud (1995) et Tardif (1999) insistent également sur l'importance du contexte émotionnel de l'élève dans sa capacité à transférer ses apprentissages. La dimension affective et la motivation de l'élève sont des éléments indissociables du processus de transfert. L'élève doit passer par différentes étapes opérationnelles et doit faire appel à des connaissances qu'il a mémorisées dans une étape antérieure, auxquelles il va faire appel pour réaliser le processus de transfert. Le contexte émotionnel de l'apprentissage est donc primordial pour la mémorisation et l'accessibilité aux informations. « La prise en compte des facteurs affectifs constitue une condition incontournable dans la dynamique du transfert des apprentissages, cette dynamique requérant non seulement l'engagement cognitif du sujet, mais son engagement affectif » (Tardif, 1999, p.101). Le rapport cognitif et affectif de l'élève aux savoirs à acquérir va donc déterminer sa motivation à apprendre et transférer. Par conséquent, ce processus intègre nécessairement les contraintes et possibilités de l'environnement de l'apprenant.

L'influence de l'environnement est également mentionnée par un autre auteur en éducation. Tous les élèves ne sont pas égaux face aux transferts des apprentissages observe Perrenoud (1995) et l'enseignant ne peut pas se reposer sur l'idée que les élèves compléteront et réutiliseront leurs apprentissages par eux-mêmes, car « beaucoup d'élèves n'ont ni les ressources personnelles ni les aides suffisantes pour

utiliser pleinement leurs connaissances si cette utilisation n'a pas fait l'objet d'une formation, ou du moins d'un entraînement. » (p.23-24).

Pour Meirieu (1994), le processus de transfert implique nécessairement la prise en compte des différences entre les élèves. L'intention du professeur doit s'orienter vers la recherche de l'autonomisation des élèves. Nous devons « repenser notre « savoir » afin qu'il s'incarne dans des individus concrets et leur permettre de « grandir » (Meirieu, 1994, p.11-12). Ce postulat pédagogique est aussi celui préconisé en éducation somatique dont je vais présenter ci-dessous les recherches effectuées sur le thème des transferts d'apprentissages.

2.3.4. Le transfert des apprentissages du point de vue du champ de l'éducation somatique

Dans le champ de l'éducation somatique, des auteurs (Beaudoin, 1998; Fortin, Long et Lord, 2002) se sont également penchés sur la dynamique du processus et la qualité des transferts des apprentissages chez leurs élèves. Fortin, Long et Lord (2002), chercheurs et enseignants en danse et en éducation somatique, reconnaissent dans leurs expériences d'enseignement la dimension participative du professeur. Ils ont observé l'influence de l'intégration de la méthode Feldenkrais dans l'enseignement de la danse contemporaine dans le contexte professionnel d'une recherche s'adressant à des professionnels de la danse (enseignants, chorégraphes, interprètes). Au terme d'une série de 15 heures de cours, ils ont pu questionner leur enseignement. Pour eux, le transfert ne s'exécute pas lorsque l'étudiant est face à une situation requérant des connaissances particulières, mais bien avant, dans le contexte initial d'acquisition des savoirs. Ces auteurs suggèrent que l'enseignant accompagne ses étudiants dans la reconnaissance d'un savoir transférable, autant que dans l'identification d'une situation potentielle de transfert. Aux cinq caractéristiques sur les environnements pédagogiques proposés par Tardif (1999), Fortin, Long et Lord y ajoutent un sixième point : la place et l'autonomie accordée à l'élève par le professeur. Selon eux, le

professeur de danse invite les étudiants à devenir plus autonomes dans leurs apprentissages en leur offrant ces quatre principes pédagogiques : (a) se connecter avec ses sensations (b) définir les buts de ses propres apprentissages (c) apprendre en observant ses pairs (d) résoudre les problèmes liés au mouvement. C'est dans cette perspective que selon les auteurs, la relation de confiance qui se tisse entre le professeur et son élève et l'autonomie accordée à l'étudiant dans ses découvertes sont primordiales à l'acquisition de connaissances et le développement des compétences.

Beaudoin traite également des transferts d'apprentissage sous l'angle du degré de développement atteint dans la démarche d'intégration des apprentissages dans la vie quotidienne de l'apprenant. Dans le cadre de sa thèse, Beaudoin (1998) a recueilli 70 histoires d'intégration auprès de six élèves de diverses pratiques somatiques. Après analyse de ces témoignages et à partir de la taxonomie expérientielle d'éducation (Côté, 1998) et de la taxonomie du domaine affectif (Krathwol et coll., 1970), elle distingue cinq étapes d'intégration : l'ouverture à l'apprentissage, la participation à l'objet d'apprentissage, l'identification, l'intériorisation et la dissémination.

Globalement, pour accéder à la première étape, celle d'ouverture à l'apprentissage, l'apprenant doit avoir atteint un certain « état de réceptivité ». Beaudoin (1998) souligne « l'importance de la réceptivité de la personne dans l'entreprise de telles démarches. Son ouverture à entreprendre une démarche d'apprentissage lui permet de « contextualiser » l'objet d'apprentissage vis-à-vis de ses motifs, ses préoccupations ou encore des intérêts qui le disposent à réaliser l'apprentissage proposé. » (p.17). Tout comme Tardif, Beaudoin met en avant l'engagement actif et la motivation de l'élève comme prérequis de l'apprentissage. La « volonté d'agir » correspond à l'étape du domaine affectif de la deuxième étape d'intégration, la participation à l'objet de l'apprentissage. L'auteur indique que la motivation à cette étape se réalise lorsque l'élève éprouve une satisfaction personnelle pour poursuivre la démarche. Les bienfaits constituent un moteur à la poursuite et à l'implication dans la démarche de

transfert des apprentissages. À la troisième étape, celle de l'identification, ou l'appropriation de son apprentissage, « la personne explicite clairement sa préférence à agir de cette façon plutôt que toutes autres possibilités d'action qu'elle peut faire. De plus c'est aussi à ce niveau que la personne établit des lignes de conduite, prend conscience des comportements qu'elle doit modifier et identifie la façon adroite d'agir pour la résolution de son problème. » (p18). La quatrième étape, celle de l'intériorisation implique un degré d'engagement personnel plus élevé. L'élève cherche volontairement de nouveaux contextes dans lesquels il pourra transférer ses acquis et généraliser ses apprentissages. « Elle correspond au moment où l'expérience d'apprentissage amène des changements dans la perception qu'un apprenant ou une apprenante a d'un phénomène, dans ses croyances, dans ses valeurs et jusqu'à dans son attitude. » (p19). Enfin lors de la cinquième étape, l'apprenant atteint un niveau de généralisation des apprentissages en tant que philosophie et valeurs applicables à des contextes variés qu'il peut verbaliser et expliquer à une tierce personne.

Les cinq étapes de l'analyse de Beaudoin ne sont pas linéaires et séquentielles. Le passage d'une étape à une autre dépend du degré de satisfaction ressenti par l'élève, qui engendre sa motivation à poursuivre et réutiliser ses apprentissages. Beaudoin (1998) souligne également l'importance de la créativité et la faculté de l'élève à relever des défis créatifs afin de répondre aux besoins du contexte. Ces aptitudes créatrices permettent à l'élève de développer des stratégies inédites pour « s'inventer » de nouvelles compétences selon elle.

Bien que le rôle de l'enseignant ne soit pas central dans l'analyse de Beaudoin, l'auteur souligne toutefois l'importance du cadre pédagogique pour permettre à l'élève d'exercer son potentiel créatif : « après avoir accompagné l'apprenant ou apprenante dans une démarche de contextualisation et de recontextualisation de l'apprentissage, l'enseignant ou enseignante conduit progressivement l'élève à décontextualiser ses apprentissages en mettant à profit ses aptitudes créatrices à travers une diversité de

réponses. » (Beaudoin, 1998, p.19).

D'après les principaux auteurs en éducation cités dans ce chapitre, le transfert des apprentissages fait donc référence à un processus d'organisation complexe qui met en jeu la singularité de l'apprenant, ses références culturelles et son histoire ainsi que les stratégies pédagogiques de l'enseignant. Celui-ci doit mettre en place un cadre d'apprentissage qui contient en lui-même une intention de transfert. L'enseignant doit même transmettre à l'élève son intention en le rendant complice de ses stratégies. Les apprentissages doivent être contextualisés dans des situations connues pour que l'élève puisse s'imaginer les reproduire ailleurs (recontextualisation) et ultimement les abstraire de tout contexte pour les transformer en savoir (décontextualisation). Il pourra alors mobiliser différents types de savoirs et développer des compétences de plus en plus raffinées et adaptées à ses besoins, quel que soit le contexte.

Dans le prochain chapitre, je présenterai la méthodologie que j'ai employée pour mettre à profit les sources citées ci-dessus sur la fibromyalgie, l'éducation somatique et les transferts d'apprentissages dans le contexte de la recherche-action avec les personnes souffrant de fibromyalgie. Je détaillerai les différentes étapes mises en place avec les membres de l'AFRM au cours des deux sessions, à l'automne 2013 et l'hiver 2014, ainsi que les moyens pédagogiques, logistiques et humains pour tenter de répondre à ma question de recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Pour présenter la méthodologie utilisée, je citerai dans un premier temps la définition et l'historique de la recherche-action. Ensuite, j'introduirai le contexte de la recherche partenariale avec l'AFRM et la mise en place de la première session de leçons à l'automne 2013 et de la deuxième session à l'hiver 2014. Puis je détaillerai les moyens utilisés pour réaliser la cueillette de données. Finalement, je nommerai la méthode choisie pour analyser les données.

3.1. La recherche-action

Afin de répondre le plus adéquatement possible à la demande des membres de l'AFRM et de les accompagner à « mettre plus de Feldenkrais dans leur quotidien », l'équipe de chercheurs a choisi de mettre en place une recherche-action. Ce type de recherche se distingue des autres formes dans le sens où « son objectif premier est de produire un changement dans une situation concrète. » (Dolbec et Clément, 2004, p.182). Les résultats obtenus dans la recherche-action sont intégrés simultanément au processus de recherche afin qu'un changement puisse se produire pendant le processus. Un changement peut provenir d'un désir latent et initial des participants ou d'une évolution intrinsèque au cours du processus de recherche. Les résultats se concrétisent au cours de la recherche-action, dans un aller-retour constant entre action et réflexion, entre les chercheurs et les participants.

La recherche-action est un terme, introduit par Lewin dans les années 50, qui s'est répandu ensuite au Royaume-Uni, en Europe et aux États-Unis pour répondre à une montée du mouvement communautaire et du développement social. Bien que la définition du terme ait évolué et subi divers usages en fonction de ses utilisateurs et de leur domaine d'études, elle a tout de même permis, entre autres, d'ouvrir la voie à une idée de la recherche dans laquelle les sujets ne sont plus considérés comme des objets passifs de l'étude. Le Boterf (1983) illustre la notion de participation active des élèves dans ce processus de recherche :

La recherche-action est un processus dans lequel les acteurs sociaux ne sont plus considérés comme de simples objets passifs d'investigation deviennent de plus en plus des sujets conduisant une recherche avec la collaboration de chercheurs professionnels. Ce sont donc les groupes sociaux concernés qui vont identifier les problèmes qu'ils veulent étudier, en réaliser une analyse critique et rechercher les solutions correspondantes. (p.4)

La recherche-action a été introduite dans le champ de l'éducation par Corey en 1953. Ce chercheur proposait de repenser l'enseignement en améliorant l'action des enseignants. Plus tard en 1975, Stenhouse, toujours dans le champ de l'éducation, a renforcé l'idée que « l'enseignement est une forme de recherche quotidienne et perpétuelle. » (Dolbec et Clément, 2004, p.182). L'enseignant-chercheur doit sans cesse approfondir ses références et clarifier son action. Pour cela, il doit se servir aussi bien de son expérience théorique et pratique que de la réception de ses élèves aux propositions pédagogiques. La recherche-action intègre donc aussi bien les chercheurs que les participants dans un projet commun où l'action est menée conjointement à la recherche. Du point de vue méthodologique, le projet de recherche-action alterne constamment entre action et réflexion sur l'action.

Dolbec et Clément (2004) considèrent la recherche comme un système, composé lui-même de sous-systèmes, facilitant ainsi la compréhension et la résolution du problème. Ils proposent de décrire la recherche-action selon les paramètres suivants pour aider les chercheurs à structurer leur recherche et clarifier les rôles de chacun. Ils utilisent le PATCEV comme forme mnémotechnique :

1. le propriétaire (P) du système de recherche, celui qui conçoit et détermine sa mission
2. l'acteur (A), qui accomplit les activités et mesurent les changements provoqués en fonction des objectifs fixés
3. le client (C), qui commande la recherche et bénéficie des changements et des connaissances produites
4. la transformation (T), le cœur de la recherche, la cible ou la raison d'être du projet et les changements réalisés
5. l'environnement (E), où et quand se déroulera la recherche
6. la vision de monde (V), selon les paradigmes, les valeurs et les postulats des acteurs de la recherche

Appliqués à mon étude, les paramètres PATCEV m'ont permis de rédiger le texte descriptif suivant et traduire ainsi les enjeux et les destinataires de ma recherche :

En tant qu'enseignante d'éducation somatique (A), concernée par l'adaptation de l'enseignant à des publics variés et spécifiques (V), et par l'appropriation des apprentissages par les étudiants en fonction de leurs besoins personnels (V), je vais mettre en place, avec un comité d'encadrement (P) une session de 10 leçons de la méthode Feldenkrais, pour des personnes de l'Association de fibromyalgie de la région Montérégie (C et E), afin de consolider des stratégies pédagogiques (T) pouvant avoir une influence sur le processus de transfert d'apprentissages des élèves (T).

Dans cette recherche-action tous les acteurs du projet étaient en constante relation et en interaction grâce à des rencontres régulières du comité d'encadrement, afin d'assurer le bon déroulement de l'ensemble du processus de recherche (identification et respect de l'orientation générale du projet, objectifs, méthodologie et stratégie de diffusion des résultats). Ce comité, qui s'est réuni à sept reprises entre mars 2013 et mars 2015, prenait les décisions concernant l'avancée du projet, il évaluait l'ensemble de la démarche et s'assurait de la réalisation du rapport de recherche. Il était constitué de deux membres de l'AFRM, Ghislaine Giroux et Cécile Bergeron, ainsi que la coordonnatrice de l'AFRM, Annie Proulx et des membres de l'équipe de recherche, Sylvie Fortin, professeure au Département de danse de l'UQAM, Nicole Aubry, professeure de la méthode Feldenkrais d'éducation somatique et cochercheuse dans le projet et moi-même, éducatrice somatique de la méthode Feldenkrais et étudiante à la maîtrise. Enfin, Claire Vanier participait à titre d'agente de développement au Service aux collectivités de l'UQAM. Les membres du comité ont donc instauré une communication et une relation de confiance entre les chercheurs et la communauté, indispensable à l'avancée de la recherche-action. À l'issue du projet, Sylvie Fortin a rédigé, avec ma collaboration, un rapport de recherche et des fiches pratiques à l'usage des membres de l'AFRM et des praticiens de l'AFQ. Certaines parties de ce mémoire tirent parti du rapport de recherche.

3.2. Contexte de la recherche à l'automne 2013

Comme mentionné dans l'introduction, le présent mémoire présente les résultats de l'étape de recherche menée à l'hiver 2014. Toutefois je vais présenter brièvement ici la session réalisée à l'automne 2013 qui a influencé la mise en place et les stratégies choisies pour la seconde session.

Après plusieurs rencontres au printemps et à l'été 2013, le comité d'encadrement a dressé la liste des objectifs visés par la recherche-action. Les représentantes de

l'AFRM ont exprimé leurs préoccupations, leurs besoins et leurs intérêts pour définir les orientations de l'étude. Les enseignantes ont, en retour, présenté leurs intérêts, les possibilités, le cadre et les limites de l'étude. Afin de ne pas perdre de vue le but du projet, elles sont parvenues à l'identification des quatre objectifs suivants qui ont servi de guide durant toute la durée de l'étude :

- Identifier des situations qui posent problème dans la vie quotidienne de personnes souffrant de fibromyalgie et des thèmes de travail qui favorisent leur mieux-être ;
- Développer une ou des approches qui favorisent la transposition et l'intégration des apprentissages faits en séances dans la vie quotidienne ;
- Intégrer les moyens de transfert des apprentissages dans les cours de groupe de la méthode Feldenkrais ;
- Consolider et approfondir à l'hiver 2014 les stratégies pédagogiques de transfert d'apprentissages développées à l'automne 2013.

J'ai réalisé à l'été 2013, quelques semaines avant le début de la première session, des entrevues avec quatre personnes vivant avec la fibromyalgie et qui pratiquent le Feldenkrais depuis plusieurs années, pour recueillir les témoignages sur leur pratique somatique et leurs expériences de transfert d'apprentissages. D'une durée d'une heure, les rencontres ont fait l'objet de questions sur leur perception de la maladie et les difficultés rencontrées dans le quotidien comme dans la vie sociale et professionnelle. D'autres questions concernaient leur connaissance de la méthode Feldenkrais et les bienfaits ressentis dans la pratique. Enfin, une partie de la rencontre était consacrée à l'utilisation des apprentissages de la méthode Feldenkrais dans les gestes posés au quotidien. Ces entrevues ont par la suite été analysées de manière thématique afin de dégager des pistes pour l'élaboration de la recherche-action⁵.

⁵ Voir le questionnaire des entrevues à l'annexe 1.

Pour compléter la cueillette d'informations sur les transferts d'apprentissages, Sylvie Fortin, Nicole Aubry et moi-même avons invité, en septembre 2013, les membres de l'Association Feldenkrais Québec (AFQ) à se réunir pour leur présenter le projet de recherche-action. Nous avons recueilli les témoignages des praticiens Feldenkrais sur leurs expériences de transfert d'apprentissages dans leur enseignement. Cette rencontre a été l'occasion de sonder le milieu des éducateurs somatiques, de constater des visions différentes et complémentaires et de mieux comprendre les enjeux et les besoins des praticiens. Ces échanges ont confirmé la présence d'un débat au sein de la communauté, qui divise, d'une part, les partisans de l'accompagnement actif, par l'enseignant, du processus de transferts d'apprentissages et d'autre part, les praticiens « non-interventionnistes ».

Nourrie par les témoignages des élèves vivant avec la fibromyalgie et des praticiens Feldenkrais, la première session de 10 leçons de la méthode Feldenkrais a débuté à l'automne 2013. Le groupe d'élèves était composé de 17 femmes, toutes membres de l'AFRM et souffrant de fibromyalgie. La majorité des participantes avait déjà suivi des cours de la méthode Feldenkrais dans le cadre des activités proposées par l'AFRM, certaines même depuis quatre ans. Les participantes avaient entre 51 et 74 ans. Elles ont suivi les 10 cours hebdomadaires de la méthode Feldenkrais, enseignés par leur professeur habituel, Nicole Aubry. Le thème général de la session, choisi par l'enseignante, portait sur la mobilité de la cage thoracique.

Sylvie Fortin et moi-même avons proposé de compléter les leçons traditionnelles de la méthode Feldenkrais enseignées par Nicole Aubry par des outils et des ateliers de transfert d'apprentissages, que j'appellerai également des moyens de transfert d'apprentissages. Les participantes volontaires pouvaient expérimenter, en plus de la leçon hebdomadaire, plusieurs propositions ayant pour objectif de stimuler les transferts d'apprentissages et d'accompagner plus activement les participantes dans la mise en pratique du Feldenkrais dans leur vie quotidienne. Sylvie Fortin et moi étions

responsables de la préparation et de l'animation des ateliers et des outils de transferts d'apprentissages en collaboration avec Nicole Aubry pour ajuster de manière cohérente les leçons et les ateliers additionnels. Nous nous offrons mutuellement support et conseil tout en respectant le rôle et les responsabilités qui nous incombaient. Pour ne pas surcharger la lecture, je vais mentionner sans les définir les moyens de transfert d'apprentissages utilisés à la session d'automne 2013. Je détaillerai plus amplement les outils et ateliers de transferts d'apprentissages dans la partie décrivant la collecte de données réalisée à l'hiver 2014.

Nous avons offert différents outils de transferts d'apprentissages, les outils étant définis comme des objets physiques pouvant être utilisés à l'extérieur du cours, pour que les participantes puissent garder une trace écrite de leur expérience : un journal de bord, des fiches aide-mémoire et une fiche intitulée « le Feldenkrais en voyage » tirée du « Manuel d'exercices pratiques de la Méthode Feldenkrais » (Catherine Brunet, 2011).

Nous avons distribué en début de la session un journal de bord à toutes les participantes. Ces journaux ont servi à la fois comme outil de transfert d'apprentissages, mais également comme cueillette de données puisque nous avons récolté les journaux de bord à la mi-session et à la fin de la session pour les photocopier et analyser les données contenues. Les participantes écrivaient dans leur journal de bord, à la fin de chaque leçon, la « phrase du jour » (une phrase dite par l'enseignante pendant la leçon). Les élèves ont également reçu à deux reprises une fiche aide-mémoire⁶ représentant graphiquement les variations de mouvements de la leçon pour les aider à refaire les variations à la maison. La fiche intitulée « le Feldenkrais de voyage »⁷ a également été distribuée en cours de session. Cet outil

⁶ Voir des exemples de fiches aide-mémoire à l'annexe 2.

⁷ Voir le document « Le Feldenkrais de voyage » à l'annexe 3.

compilait une série de mouvements à faire assis en voiture ou dans un autre moyen de transport.

Parallèlement aux outils de transfert d'apprentissages, nous avons également mis en place des ateliers de transfert d'apprentissages qui avaient la particularité d'être réalisés avant ou après la leçon. Le thème des ateliers variait chaque semaine pour offrir différentes possibilités aux participantes et répondre ainsi à un plus grand nombre de préférences d'apprentissage. Les ateliers ont pris la forme d'activités telles que des discussions de groupe d'une durée de 15 minutes avant chaque leçon, des ateliers « kinesthésiques » (exercices de contact et d'observation avec un partenaire inspirés de la danse contemporaine), des ateliers « analytiques » (démonstrations de mouvements de leçons de Feldenkrais et analyse de gestes quotidiens) et des ateliers de projection proactive qui consistaient à demander aux élèves à la fin de la leçon de nommer des exemples de recontextualisation dans le quotidien. Cet atelier était inspiré du principe de la projection proactive de Ait Djida (2009)⁸.

Durant toute la session, j'ai recueilli des témoignages écrits (journaux de bord et à des témoignages libres) et oraux grâce aux enregistrements des discussions de groupe. J'ai également transcrit les observations et les échanges entre les enseignantes avant et après les leçons, lors des réunions de travail ou de discussions informelles. En analysant l'ensemble des données, j'ai pu clarifier les outils et les ateliers de transfert d'apprentissages qui avaient eu le plus d'impact pour les participantes du premier groupe. L'analyse des données m'a permis de constater l'importance du rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage et de transfert des apprentissages. J'ai remarqué que le choix des moyens de transfert d'apprentissages avait sans doute moins d'importance que la manière dont l'enseignant les utilisait. C'est à partir de cette étape que ma question de recherche s'est affinée et que je l'ai orientée plus

⁸ Voir chapitre 2, section 2.3.2.

clairement vers l'étude du rôle de l'enseignant dans le processus de transfert d'apprentissages de l'élève.

Cette session m'a également permis de préciser les composantes pédagogiques d'une leçon de la méthode Feldenkrais et le vocabulaire utilisé habituellement par l'enseignant dans la pratique. Sylvie Fortin et moi avons ainsi identifié 9 items, représentant les différentes stratégies éducatives utilisées par l'enseignant pour transmettre les apprentissages et pour inviter les élèves à transférer leurs apprentissages dans le quotidien. Ces moyens peuvent se combiner et s'ajuster selon les besoins des élèves et le moment du processus d'apprentissage. Par rapport aux définitions habituelles de la méthode Feldenkrais (les 7 premiers items), j'ai ajouté les définitions des moyens de transfert d'apprentissages (item 8 et 9) tel qu'ils ont été expérimentés dans cette recherche avec les élèves atteints de fibromyalgie. Les termes suivis d'un chiffre dans la première définition seront tous définis en dessous :

1. Leçon de PCM : situation éducative structurée autour d'une série de propositions de mouvements (2) relative à un thème d'apprentissage (3). La leçon de PCM est souvent ponctuée de méta-thèmes (4) et d'anecdotes illustratives (5) choisis par le professeur. Parfois, l'enseignant a recours à des stratégies pédagogiques (7) particulières pour favoriser les apprentissages. Bien qu'il soit usuel de miser sur le transfert d'apprentissages spontanés, notre étude nous a amenés à développer des outils (8) et des ateliers (9) pour stimuler les transferts entre les apprentissages réalisés pendant les leçons de PCM et la vie quotidienne.

2. Propositions de mouvements : mouvements et variations de mouvements proposés oralement, généralement issus de l'enseignement de Moshe Feldenkrais. Les propositions de mouvements sont reliées au thème d'apprentissage de la leçon. Elles peuvent être réalisées dans différentes positions et orientations.

3. Thème d'apprentissage : action orientant le choix des propositions de mouvements autour de laquelle est organisée la leçon de PCM. Exemple : la torsion, l'extension, la flexion latérale, la coordination des membres supérieurs et inférieurs, les appuis, la respiration, etc.

4. Méta-thèmes : dans le cadre de la recherche les méta-thèmes ont été regroupés en deux sous-catégories :

- méta-thèmes pédagogiques : indications spécifiques aux mouvements sur la manière de gérer l'apprentissage, comme la lenteur, le respect des limites, la qualité de présence à soi, l'attention portée sur le processus plutôt que sur le résultat, etc.
- méta-thèmes sur « l'art de vivre » : mentions invitant les élèves à transférer les méta-thèmes pédagogiques plus largement dans leur vie quotidienne, en modifiant non seulement leur manière de bouger, mais également de penser, de se comporter, de vivre. Par exemple : « l'important n'est pas le but, mais le chemin pour y arriver ».

5. Références théoriques : citations d'articles ou d'ouvrages de références dans différents domaines (la santé, le bien-être, les neurosciences, l'anatomie, la philosophie, etc.), pour illustrer les fondements de la méthode Feldenkrais.

6. Anecdotes illustratives : récits énoncés oralement par l'enseignant sur son expérience ou celles d'autres élèves et enseignants dans le but de varier le mode de compréhension (kinesthésique, intellectuelle, expérientielle, théorique, etc.) et de changer le point d'attention des élèves durant la leçon.

7. Stratégies pédagogiques : manières spécifiques d'exécuter les propositions de mouvements. Les stratégies pédagogiques peuvent être ou non explicitées aux élèves.

Exemple : bouger en imagination, fermer et/ou ouvrir les yeux, répéter le mouvement dans le sens inverse, inverser le rapport distal et proximal, etc.

8. Outil de transfert d'apprentissages : objet physique distribué par l'enseignant aux élèves en début de session ou après la leçon de PCM pour les accompagner dans le processus de transfert d'apprentissages, tels que le journal de bord, la fiche aide-mémoire, les articles, etc.

9. Atelier de transfert d'apprentissages : mise en situation pratique, seul, à deux ou en groupe, proposée par l'enseignant avant et/ou après la leçon de PCM pour compléter les apprentissages effectués dans le cadre traditionnel de la leçon de la méthode Feldenkrais, tels que des discussions, des ateliers kinesthésiques (exercices d'observation et de contact avec un partenaire), des transferts de mouvements à la verticale, etc.

Grâce aux informations recueillies lors des quatre entrevues, de la rencontre avec les praticiens de l'AFQ et de la session d'automne 2013 avec les élèves expérimentés, j'ai pu clarifier les modalités de mon intervention pédagogique à la session suivante et sélectionner les outils et les ateliers de transfert d'apprentissages qui me semblaient être les plus pertinents pour les élèves de la deuxième session.

3.3. Session d'hiver 2014

3.3.1. Constitution du groupe de participants

Les participants constituant le groupe de la session d'hiver 2014 ont été recrutés par l'AFRM. Certains utilisent les services de l'association qui leur offre conseils et soutien sous forme de conférences (sur la fibromyalgie, la participation de l'entourage, l'alimentation, la médication, etc.), de groupe d'entraide, d'ateliers

(Feldenkrais, tai-chi, aquagym, etc.) et d'activités sociales. Certains participent à la vie associative en tant que bénévoles au sein du conseil d'administration ou pour répondre aux appels des membres. La plupart des membres n'exerce plus d'activité professionnelle à cause de leur maladie. Ils tentent donc de trouver différentes stratégies pour gérer la maladie et dépasser les symptômes fortement handicapants, grâce notamment aux activités proposées par l'AFRM. Le tableau ci-dessous présente les participants et leur implication à la session d'hiver 2014.

Tableau 1 : Caractéristiques des participants et implication dans le projet

	Prénom (ou pseudonyme)	Âge (années)	Nombre de présence	Remise d'un journal de bord (JB) ou d'un témoignage libre (TL)
1	Millie	42	3	
2	Mariette	65	0	
3	Marielle	64	8	JB
4	Hémilie	33	2	
5	David	58	7	
6	Serge	57	3	
7	Jocelyne	62	9	JB
8	Mona Lisa	52	7	TL
9	Christiane	59	8	JB
10	Nicole	64	9	JB
11	Liliane	48	1	
12	Lorraine	54	0	
13	Line	45	9	JB
14	Johanne	N.A.	6 (à partir de la 4 ^{ème} leçon)	
	Total		72	

Sur les 13 personnes inscrites initialement à la session, 10 participants se sont présentés à la première rencontre. Aucun d'elles ne connaissait la méthode Feldenkrais avant ce premier essai. Le groupe était composé de sept femmes et deux hommes. Une moyenne de 7,2 participants a suivi les 10 cours de la session d'hiver 2014. Une personne exerçant une activité professionnelle n'est pas revenue après le troisième cours, deux femmes plus jeunes que la moyenne d'âge du groupe (53,6 ans) ont également abandonné après deux ou trois leçons. Sur les deux hommes inscrits, seul l'un des deux a participé à toute la session. Une nouvelle participante s'est intégrée au groupe à la quatrième rencontre. Finalement un groupe de 8 personnes a suivi assidûment l'expérience sur l'ensemble de la session. Le tableau ci-dessous donne un aperçu du nombre de participants à chaque leçon et de la moyenne de la fréquentation de la session d'hiver 2014.

Tableau 2 : Fréquentation hebdomadaire des leçons à l'hiver 2014

Semaine	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Moyenne
Nombre de participants	9	7	8	9	7	8	7	6	6	5	7,2

La baisse de fréquentation des ateliers peut être expliquée en partie par le fait que les participants se sont inscrits sans connaître la méthode Feldenkrais, mais cela peut également être dû au fait que les cours étaient exceptionnellement gratuits, car réalisés dans le cadre de la recherche-action contrairement à la plupart des activités de l'AFRM. La gratuité peut, dans certains cas, entraîner un désengagement plus rapide surtout pour des personnes souffrant de douleurs et de fatigue chroniques, selon la directrice-coordonnatrice de l'AFRM. Le climat hivernal est également une autre cause très probable de l'abandon de certains participants. En effet, les douleurs provoquées par la fibromyalgie rendent les déplacements plus compliqués pour les personnes malades.

Au début de chaque session, tous les participants ont signé un formulaire de consentement pour leur participation au projet de recherche⁹. Ce formulaire les informait des conditions de leur participation aux cours habituels, ainsi que de la tenue d'un atelier additionnel auquel ils avaient la possibilité de participer sur une base volontaire. Le document stipulait également que les discussions tenues lors des ateliers pourraient être enregistrées et leur propos réutilisés à des fins documentaires dans le cadre de ce projet. Le formulaire autorisait également les chercheurs à prendre des photos pour être diffusées à des fins d'illustration du projet.

3.3.2. Leçons

La session d'hiver 2014 a consisté en une série de leçons de la méthode Feldenkrais complétées par des outils et des ateliers de transfert d'apprentissages sélectionnés pour répondre le plus efficacement possible à l'objectif de la recherche. Bien qu'étant moi-même responsable de cette session, Nicole Aubry et Sylvie Fortin étaient présentes tout au long du processus à titre d'observatrices et de conseillères pédagogiques. Elles m'ont soutenue activement dans mon enseignement et pour compléter mes interventions orales lors des discussions de groupe. Leur présence garantissait la bonne tenue de la session et la variété des réponses adressées aux questions des participants. Également, les retours oraux qu'elles m'adressaient après chaque leçon me reflétaient l'évolution du processus de recherche et mettaient en relief des aspects que je n'aurais pas vu si j'avais été seule.

J'ai enseigné aux participants débutants dix leçons de la méthode Feldenkrais tous les mercredis de 10h15 à 11h30, du 3 février au 7 avril 2014. Les multiples enjeux de douleurs des participants ont orienté le choix des leçons. J'ai donc choisi d'enseigner principalement des leçons de base de la méthode, facilement abordables et

⁹ Voir les formulaires de consentement automne 2013 et hiver 2014 à l'annexe 4.

compréhensibles, qui alternaient entre les positions couchées au sol et assises sur une chaise. Entre les variations de mouvements, j'introduisais des méta-thèmes pédagogiques et sur « l'art de vivre » (voir la définition au point 3.2), ainsi que des références théoriques sur la santé, le bien-être, l'équilibre, la respiration, etc., en invitant les élèves à transférer dans leur quotidien aussi bien les apprentissages de mouvements que la pédagogie Feldenkrais. Le tableau récapitulatif des leçons enseignées et des moyens de transfert d'apprentissage de la session d'hiver 2014 est disponible à l'annexe 5.

3.3.3. Moyens de transferts d'apprentissages

J'ai introduit avant et après les leçons traditionnelles de la méthode Feldenkrais des moyens pour favoriser le processus de transfert d'apprentissages. En effet, habituellement, les leçons, consistent pour l'enseignant à proposer verbalement des variations de mouvements, d'une durée d'une heure environ, sur un thème d'apprentissage défini au préalable. Dans le cadre de la recherche-action, les participants étaient présents pendant 1h15 et des outils et des ateliers de transferts d'apprentissages leur étaient proposés en complément de la leçon traditionnelle.

3.3.3.1. Outils de transfert d'apprentissages

J'ai regroupé les outils de transfert d'apprentissages que j'ai introduit à la session d'hiver 2014 en deux catégories principales contenant chacune plusieurs outils :

- Outils mnésiques : outils facilitant la mémorisation des informations :
 - journal de bord ;
 - fiche aide-mémoire.

- Outils cognitifs : outils favorisant la réflexion sur les liens entre la leçon de Feldenkrais et le quotidien :
 - témoignages des participantes de la session d'automne 2013 ;
 - articles ou textes de référence.

La première catégorie, que j'ai nommée « outils mnésiques », consistait à répondre aux difficultés de mémorisation des participants. Ces outils ont été créés pour faciliter le rappel des mouvements faits pendant les leçons et des expériences vécues pendant ou entre les leçons. Tous les participants ont donc reçu, au début de la session, un journal de bord dans lequel ils pouvaient recueillir les observations de leur vécu pendant les leçons et leurs commentaires sur les changements survenus dans leur quotidien suite aux leçons. Des extraits de certains journaux de bord sont présentés à l'annexe 6¹⁰. En plus d'aider les participants dans leur cheminement, les journaux ont servi pour la cueillette de données, ce sur quoi je reviendrai ultérieurement. Les élèves recevaient également à la fin de chaque leçon, une fiche aide-mémoire¹¹. Cette fiche représentait les variations de mouvements expérimentés dans la leçon le jour même sous forme de représentations graphiques (des bonhommes allumettes) pour illustrer les mouvements expérimentés. J'écrivais généralement sur les fiches des phrases de méta-thèmes utilisées fréquemment par les enseignants de la méthode.

La deuxième catégorie d'outils de transferts d'apprentissages a été choisie pour son action cognitive. Les participants de la session d'hiver ont profité des témoignages écrits des participants de la session d'automne 2013¹², que j'ai lus à haute voix pendant la leçon. Ces témoignages faisaient écho à l'expérience que vivaient les

¹⁰ Les journaux de bord ont été collectés par l'enseignante à la fin de la session ce qui signifie que leurs contenus n'a été analysé qu'une fois la session terminée. Les informations n'ont donc pas eu d'influence sur le cours de la session.

¹¹ Voir des exemples de fiches aide-mémoire à l'annexe 2.

¹² Voir un témoignage écrit d'une participante de l'automne 2013 à l'annexe 7.

participants débutants et répondaient à leurs doutes ou interrogations. Les participants ont également reçu six articles¹³ au cours de la session. Ceux-ci étaient directement en lien avec la méthode Feldenkrais, écrits par son fondateur lui-même ou par des praticiens, alors que d'autres articles avaient été choisis pour leurs liens avec des thèmes d'apprentissages abordés pendant les leçons (comme la respiration) ou encore en réponse aux questions soulevées pendant les discussions avant les leçons.

3.3.3.2. Ateliers de transfert d'apprentissages

J'ai également mis en place des ateliers de transfert d'apprentissages dont le thème variait chaque semaine. Les ateliers consistaient à mettre en place des moments avant ou après la leçon où les participants, seul, par deux ou en groupe, expérimentaient une autre manière de pratiquer les mouvements et d'intégrer leurs apprentissages que lors des leçons traditionnelles. Les ateliers proposés lors de la session d'hiver 2014 étaient principalement des discussions en groupe, des ateliers kinesthésiques inspirés de la danse contact et des ateliers de transfert à la verticale. Les ateliers visaient à compléter l'expérience d'apprentissage des participants, en proposant différentes « portes d'entrée » pour maximiser les possibilités d'activer le processus de transfert d'apprentissages. Ces ateliers permettaient de soutenir les apprentissages des élèves en variant les informations fournies. La capacité des participants débutants à assimiler davantage d'informations a influencé le choix et le moment d'introduction des ateliers. La découverte de la méthode Feldenkrais invitait déjà à de nombreux apprentissages et nous devions respecter le rythme organique de chacun des participants. Certains ateliers, qui m'avaient semblé pertinents avec le premier groupe, n'ont donc pas été réintroduits avec les participants de la session d'hiver 2014, faute de temps et afin d'éviter une surcharge d'informations. Il m'a semblé prématuré d'intégrer des éléments analytiques qui auraient pu interférer avec l'expérience kinesthésique et

¹³ Voir les articles à l'annexe 8.

proprioceptive des participants que je considérais prioritaire. Les ateliers m'ont souvent permis d'alterner entre théorie et pratique.

Une période de discussion, d'une durée de 15 minutes a été mise en place avant chaque leçon. La majorité du groupe partageait ces moments d'échanges collectifs. Ces périodes d'échanges ont également servi à recueillir des données sur l'influence de nos rencontres hebdomadaires dans la vie des participants qui ont confié rapidement leurs découvertes et leurs prises de conscience concrétisées dans leur quotidien. J'ai animé les discussions pour centrer les échanges sur le thème du transfert des apprentissages ainsi que les répercussions et les changements dans l'usage de soi¹⁴ de manière plus générale. Nous pouvions approfondir des sujets propres à la fibromyalgie comme la gestion de la douleur ou les stratégies pour mieux vivre la maladie. Le dernier atelier a été consacré à une discussion-bilan afin de recevoir les commentaires des participants sur leur vécu pendant la session et leurs opinions sur la pertinence des moyens de transfert d'apprentissages en fonction de leur expérience.

Nous avons également réalisé des ateliers ponctuels dits « kinesthésiques ». Inspirés de la danse contact, ces ateliers, d'une durée de dix minutes, visaient à faire vivre une expérience sensorielle seul ou avec un partenaire. Ils étaient généralement accompagnés d'explications verbales. Les deux ateliers kinesthésiques réalisés consistaient à :

- observer des mouvements respiratoires d'un partenaire, prendre contact avec les zones de son tronc en mouvement ; observer des mouvements respiratoires d'une personne en position allongée ;
- toucher le dos et plus particulièrement les omoplates d'un partenaire pour sentir les différentes possibilités de mouvement.

¹⁴ Défini ici comme nos propres habitudes et manières d'agir.

À la moitié de la session, j'ai introduit des ateliers de transfert à la verticale. Il s'agissait de reprendre, au début et/ou à la fin de chaque leçon, des variations de mouvements de la leçon et de les adapter à la verticale contre un mur ou dans l'espace. Les ateliers de transfert à la verticale avaient pour objectif de favoriser l'utilisation immédiate des apprentissages dans un autre contexte. Les ateliers me semblaient propices à l'initiation de futures expériences de recontextualisation après la leçon. Je me suis inspirée pour réaliser ces ateliers d'une formation sur les transferts d'apprentissages enseignée à l'hiver 2014 par Philippe Leblond, praticien de la méthode Feldenkrais et membre du l'AFQ.

3.4. Cueillette de données

J'ai multiplié les sources de données afin de recueillir des informations provenant de différents types de réflexions et d'actions. J'ai pris autant en considération les témoignages de tous les participants que les commentaires des enseignantes. Les données ont été récoltées avant, pendant et après la session. Finalement, j'ai récolté des données écrites à l'aide des journaux de bord des participants et du journal de recherche des enseignantes, et j'ai obtenu des données orales, grâce aux discussions et à une entrevue réalisée avec Nicole Aubry. Notons que les journaux de bord des participants et les discussions ont eu une double fonction. Ils servaient à la fois de moyens de transfert d'apprentissages pour les élèves et également de collecte de données pour mon étude.

3.4.1. Journaux de bord

Le journal de bord est le lieu privilégié pour mettre en mots et contenir son expérience. S'il est fait avec rigueur, il permet de relater de manière chronologique tous les événements marquants de la recherche. Il sert autant pendant qu'après la recherche afin de faciliter la mémorisation de l'expérience et la réflexion sur le vécu :

Le journal de bord est donc un instrument qui soutient l'observation et la réflexion au cours de la recherche. Après la recherche il devient un témoin du changement qui s'est produit.[...] Il permet de dégager le cheminement effectué entre le début et la fin de la recherche ; il sert ainsi d'instrument de validation. (Dolbec et Clément, 2004, p.203)

Les élèves comme les enseignants de cette recherche-action se sont livrés à cet exercice d'écriture hebdomadaire. Je décrirai dans un premier temps les journaux de bord des élèves puis le journal de recherche.

3.4.1.1. Les journaux de bord des participants

Tel que mentionné précédemment, les journaux de bord ont été remis par les chercheurs aux participants, en début de session, pour relater leurs pensées, leurs témoignages, leurs prises de conscience aussi bien lors des cours qu'entre chaque rencontre hebdomadaire. À la fin de la session, les journaux de bord des participants ont été collectés, photocopiés puis restitués. Nous avons finalement reçu cinq journaux de participants sur les dix carnets distribués. Chacun s'est approprié son journal et l'a personnalisé. Certains y décrivaient les leçons selon ses points d'attention, d'autres ont axé l'écriture sur la description des sensations connexes pendant la leçon ainsi que les effets ressentis après la leçon. Certains écrivaient les phrases de méta-thèmes entendues pendant la leçon ou des phrases qu'ils composaient eux-mêmes. Des extraits des journaux de bord sont présentés à l'annexe 6.

Une participante nous a remis un témoignage libre, écrit sur une feuille. Certains participants ont préféré l'astreinte de la régularité du journal de bord, alors que d'autres ont opté pour l'écriture plus globale. Les différentes modalités d'écriture, ponctuelle ou hebdomadaire, permettent de répondre aux préférences des participants et de s'ajuster de manière la plus adaptée. Cette flexibilité a été indispensable pour multiplier les possibilités de recevoir des témoignages. Le témoignage libre est

présenté avec les extraits des journaux de bord à l'annexe 6.

3.4.1.2. Le journal de recherche

J'ai recueilli mes observations et mes réflexions dans un journal de recherche tout au long de l'étude. « Le chercheur-acteur essaie de développer sa capacité à faire de l'observation continue. Ces observations peuvent être de plus en plus systématiques, et ce, jusqu'à l'exploration d'un phénomène particulier. Elles peuvent être mémorisées, mais le plus souvent elles sont recueillies par des notes. » (Dolbec et Clément, 2004, p.200). Ces notes pouvaient être relatives à la leçon hebdomadaire avec les participants, résumer les échanges verbaux avec Sylvie Fortin et Nicole Aubry après les leçons ou émaner de réflexions plus larges ou inspirées de contextes théoriques. Ces différentes notes servaient à tisser le fil entre les actions sur le terrain et les réflexions théoriques entre les leçons. Ce document était partagé sur un « Dropbox » avec Sylvie Fortin qui en avait l'accès et qui pouvait régulièrement suivre mon cheminement. Elle répondait directement à mes questions sur ce document virtuel qui a permis de nourrir ma réflexion et mes idées d'interventions. Le journal de recherche constituait donc un outil pratique d'analyse dans un aller-retour entre action et réflexion sur l'action. Un extrait du journal de recherche est présenté à l'annexe 9.

3.4.2. Témoignages oraux

J'ai enregistré et transcrit toutes les discussions entre les participants et les enseignantes lors des discussions avant chaque leçon. Ce matériel m'a servi à analyser les observations et les commentaires des participants et à recouper leurs propos avec ce qu'ils écrivaient dans leurs journaux de bord.

J'ai également réalisé, en collaboration avec Sylvie Fortin, une entrevue avec Nicole Aubry le 14 mai 2014, cinq semaines après la fin de la session d'hiver 2014. Cet

échange avait pour objectif de recueillir l'expérience de Nicole Aubry et son analyse des deux sessions auxquelles elle avait participé. Je n'ai finalement pas utilisé ce matériel car il était trop personnel et pas assez spécifique à la session pour laquelle je voulais analyser les données (hiver 32013). Aussi, puisque Nicole avait agi à titre d'observatrice lors de la session d'hiver 2013, il ne me semblait pas rigoureux d'utiliser ses propos sur la spécificité de l'enseignement d'une session de leçons.

3.5. Analyse des données

Après avoir récolté ces données provenant de diverses sources, j'ai choisi de réaliser une analyse thématique telle que définie par Paillé et Mucchielli (2008). L'analyse thématique qualitative est une forme qui permet de regrouper toutes les données selon des catégories qui faciliteront la lecture et l'interprétation des informations telle que celles présentes dans notre corpus. Cette approche semblait pouvoir faciliter l'analyse de nos données d'origines diverses.

Dans le cas de notre étude, j'ai procédé à l'analyse des données en rassemblant, dans un premier temps sur support papier les transcriptions des discussions orales ainsi que les photocopies des journaux de bord et l'impression papier du journal de recherche. Lors de ma première lecture de l'ensemble des données, j'ai souligné les termes et expressions pertinents pour mon étude et je les ai extraits de leur document d'origine pour les rassembler en un document général. Je les ai regroupées en fonction des grandes catégories qui émergeaient (apprentissage, transfert d'apprentissages, mouvements, pédagogie, environnement, mouvements et philosophie, transfert ponctuel, transfert global, etc.). J'ai relu l'ensemble des documents pour m'assurer que toutes les idées étaient représentées dans le document d'ensemble.

À cette étape, et avant de commencer la codification des catégories, j'ai relu l'article de Beaudoin (1998) sur l'intégration des apprentissages somatiques dans la vie

quotidienne, et j'ai constaté que mes données avaient des liens directs avec le cadre d'analyse proposé par l'auteur. Rappelons que Beaudoin avait recensé les récits des expériences de participants à des méthodes d'éducation somatique. Elle a classé les histoires en cinq étapes à partir de la taxonomie expérientielle d'éducation (Côté, 1998) et de la taxonomie du domaine affectif (Krathwol et coll., 1970). L'un des objectifs de la recherche de Beaudoin consistait à savoir jusqu'à quelle étape de développement un apprenant se rend-il dans sa démarche d'intégration d'un apprentissage somatique dans sa vie quotidienne. En relisant mes données, je me suis rendue compte que je pouvais procéder au même exercice que Beaudoin, à savoir répartir mes données par rapport à une classification selon les étapes d'intégration des apprentissages. L'utilisation du cadre d'analyse de Beaudoin me permettait de surcroît d'utiliser une structure existante et éprouvée.

Toutefois, le cadre d'analyse de Beaudoin a été réalisé à partir des expériences d'élèves de pratiques somatiques et ne fait pas l'étude directe de l'action et du rôle de l'enseignant. Or le but de mon étude est précisément de découvrir la manière dont l'enseignant peut faciliter le transfert des apprentissages des élèves dans un contexte d'éducation somatique. J'ai donc classé les données recueillies sur l'enseignement de la session d'hiver 2014 et je les ai mises en parallèle avec les étapes d'intégration des apprentissages de Beaudoin.

3.6. Présentation des résultats et discussion

L'analyse des données des élèves sera donc présentée conjointement à celles de l'enseignant dans le chapitre des résultats suivant quatre catégories d'intégration que j'ai renommée en m'inspirant des écrits de Meirieu et Tardif (1999) : 1) la contextualisation des apprentissages, 2) l'application des apprentissages dans un autre contexte, 3) la recontextualisation des apprentissages, 4) la décontextualisation des apprentissages. Chaque étape sera illustrée par des témoignages et des observations

des élèves et de l'enseignante. Afin de simplifier les écrits, j'ai parlé de mon point de vue en tant qu'enseignante. Toutefois, je tiens à préciser que mon action a été fortement influencée et enrichie par l'apport de Sylvie Fortin et Nicole Aubry.

À la fin de l'analyse des résultats, j'ai réalisé avec Sylvie Fortin une modélisation des résultats sous forme de représentation visuelle¹⁵ mettant en avant la dynamique entre l'élève et l'enseignant. Cette représentation visuelle, intitulée « La dynamique enseignant-élèves dans le processus de transfert d'apprentissages » synthétise les quatre étapes d'intégration et met en lumière plus particulièrement le va-et-vient entre l'action de l'enseignant et l'apprentissage des élèves au cours du processus de transfert d'apprentissages. Elle reprend également les moyens de transfert d'apprentissages utilisés lors de la session d'hiver 2014 en complément des leçons traditionnelles de la méthode Feldenkrais. Cette modélisation sera présentée en conclusion du chapitre des résultats.

Sylvie Fortin et moi avons ensuite réalisés une deuxième représentation visuelle, intitulée « La modélisation du processus de transfert d'apprentissage »¹⁶. Elle reprend synthétiquement et visuellement les données relatives à l'ensemble du processus de transfert d'apprentissages de l'élève depuis le contexte de l'élève jusqu'au transfert des apprentissages dans l'ensemble de sa vie. Elles seront présentées tout au long du cinquième chapitre. Cette modélisation est composée de 5 sections : (1) les ressources externes de l'élève, (2) les ressources internes, (3) les apprentissages lors d'une leçon de Feldenkrais, (4) les outils et les ateliers de transfert d'apprentissages intégrés dans le cadre de cette recherche-action et (5) la dynamique enseignant-élèves dans le processus de transfert d'apprentissages. Cette deuxième figure est présentée en clôture de la discussion.

¹⁵ Voir figure 2, chapitre 4, p.103.

¹⁶ Voir figure 3, chapitre 5, p.123.

Enfin, dans le dernier chapitre, je commenterai dans une discussion les résultats présentés au chapitre 4, à la lumière de nouvelles données scientifiques et littéraires auxquelles j'ai eu accès au cours de ma collecte de données et en les recoupant avec les références citées dans l'examen des écrits. Dans la discussion, je développerai plus particulièrement certains résultats afin de rendre compte de leur influence et de leur rôle inhérent dans le processus d'apprentissage et de transfert d'apprentissage de l'élève. La discussion me permettra de faire ressortir certaines recommandations pour l'enseignant des méthodes d'éducation somatique pour une participation active au processus de transfert des élèves.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, je présenterai les résultats de l'analyse des données recueillies durant la session d'hiver 2014. Comme annoncé dans le chapitre précédent, j'ai ordonné les résultats en quatre parties, selon une adaptation des étapes d'intégration de Beaudoin (1998). Toutefois, afin de répondre à la spécificité de ma question de recherche, j'ai intégré aux quatre étapes d'intégration les résultats obtenus auprès de l'enseignante ainsi que ceux relatifs à l'introduction des outils et des ateliers de transfert d'apprentissages intégrés aux leçons traditionnelles de la méthode Feldenkrais.

Les commentaires et les observations au sujet de l'enseignement dont je parle dans ce chapitre font référence à mon expérience personnelle en tant qu'enseignante. J'y fais référence au singulier afin d'alléger la lecture. Je veux toutefois mentionner que ces réflexions ont été largement alimentées par les échanges avec Sylvie Fortin et Nicole Aubry, qui agissaient à titre de mentor et de témoin de mon expérience. Elles ont été présentes à la plupart des leçons et bien que me laissant l'entière responsabilité de l'enseignement des leçons, elles m'apportaient leur soutien et intervenaient parfois auprès des élèves dans les discussions de groupe afin de compléter les exemples et les explications théoriques¹⁷.

J'ai modifié les titres des étapes d'intégration de Beaudoin (1998), qui s'était elle-

¹⁷ L'ensemble de la recherche-action a été étroitement encadrée par le Service aux collectivités qui a pris soin de faire signer une entente partenariale stipulant la « maternité » des résultats et les règles de publication pour toutes les étapes de la recherche-action incluant ce mémoire de maîtrise.

même inspirée de la taxonomie expérientielle d'éducation de Côté, afin d'inclure aux étapes d'intégration des élèves le point de vue de l'enseignante. Ainsi, les quatre étapes présentées dans ce chapitre se succéderont de la sorte : (1) la contextualisation des apprentissages (2) l'application des apprentissages dans un autre contexte (3) la recontextualisation des apprentissages (4) la décontextualisation des apprentissages.

Beaudoin (1998) avait identifié une cinquième étape, la dissémination, qui correspond à la verbalisation de la généralisation de sa capacité d'agir dans une variété de situations. Toutefois, faute de données recueillies, Beaudoin en parle peu dans ses écrits. Dans le cas de mon étude avec des élèves débutants en Feldenkrais ayant suivi seulement dix leçons de la méthode, je n'ai pas recueilli non plus de données relatives à l'étape de dissémination. Je m'en tiendrai donc à l'analyse des résultats selon les quatre premières étapes d'intégration.

4.1. La contextualisation des apprentissages

« À la première étape, l'ouverture à l'apprentissage, l'apprenant ou apprenante entre en contact avec une proposition d'apprentissage et est réceptif à cette proposition » (Beaudoin, 1998, p.14).

« Les quelques histoires relatant un vécu à cette étape ont permis d'identifier l'importance de la réceptivité de la personne dans l'entreprise de telles démarches. Son ouverture à entreprendre une démarche d'apprentissage lui permet de « contextualiser » l'objet d'apprentissage vis-à-vis ses motifs, ses préoccupations ou encore ses intérêts qui la disposent à réaliser l'apprentissage proposé. » (Beaudoin, 1998, p.17).

Les premières expériences de la méthode Feldenkrais, comme pour les autres méthodes d'éducation somatique, peuvent être vécues très différemment selon les élèves. La réceptivité préalable de l'élève à cette forme d'apprentissage, comme l'indique Beaudoin (1998), influence sa motivation à apprendre et à poursuivre son expérience. Souvent, l'émergence d'une réponse telle qu'une modification du rythme

de la respiration, un sentiment d'unité des différentes parties du corps ou la perception de l'asymétrie entre les deux côtés du corps suffit à aiguïser la curiosité de l'élève sur la puissance de la méthode. Toutefois, si les propositions de mouvement et les méta-thèmes mettent l'élève dans une position trop inconfortable, cela peut modifier son degré d'ouverture à l'apprentissage. Chaque expérience est unique et on ne peut présumer des apprentissages dont l'élève pourra bénéficier dans sa vie quotidienne comme l'illustreront les témoignages cités ci-dessous.

Conformément à d'autres groupes de Feldenkrais auxquels j'ai enseigné, les élèves de l'AFRM de la session d'hiver 2014 ont exprimé diverses réactions suite aux premières leçons. Par rapport à d'autres groupes, j'ai observé chez les élèves atteints de fibromyalgie que la connaissance et l'acceptation de la maladie jouaient un rôle important dans la capacité de l'élève à s'ouvrir aux apprentissages. Si les réactions suscitées par les premières expériences en éducation somatique sont trop dérangeantes (douleur, inconfort, etc.) ou si les méta-thèmes sont trop provocants et éloignés des habitudes des élèves, certains réviseront leur participation. C'est le cas de Milie, âgée de 42 ans récemment diagnostiquée fibromyalgique lorsqu'elle a commencé la session. Cette élève a quitté le groupe après avoir suivi trois leçons de la méthode, en expliquant que les discussions en groupe avant les leçons l'ennuyaient. J'avais moi-même observé des manifestations de son ennui également pendant les leçons de Feldenkrais. Cette jeune femme signifiait corporellement un inconfort à supporter la lenteur des propositions en changeant souvent de position et en exécutant les mouvements plus rapidement que la plupart des autres participants. Une autre participante m'expliqua plus tard que Milie éprouvait de la difficulté à accepter le diagnostic et les conséquences provoquées par la maladie sur son état physique et émotionnel.

Tous les participants qui se sont présentés à la première leçon avaient un objectif similaire : soulager leurs douleurs et améliorer leur mobilité. La douleur est un enjeu

majeur dans le cas des personnes souffrant de fibromyalgie qui sont souvent en arrêt de travail. Une de leurs préoccupations est de retrouver plus de confort dans leur vie quotidienne. Lors de la première leçon de la session, les élèves ont évoqué être à la fois craintifs, mais curieux de découvrir un moyen d'apaiser leurs souffrances. Ils n'avaient, pour la plupart, aucune idée de ce qui les attendait, à l'exception de l'invitation qui leur avait été lancée par l'AFRM. Pourtant, ils nourrissaient beaucoup d'espoir dans la méthode Feldenkrais et posaient des questions sur les bénéfices de la méthode et sur les effets immédiats de la pratique sur leur état de santé. Je sentais un désir pressant, mais prudent d'apprendre et de se sentir soutenu.

Les témoignages suivants racontent les expériences vécues de quatre élèves du groupe à l'étape de la contextualisation des apprentissages et illustrent les différences de réceptivité des participants suite à leur rencontre avec la méthode. Certains ont rapidement pris conscience d'une habitude installée depuis des années, quelques-uns ont émis des doutes sur l'efficacité des propositions, alors que d'autres ont eu des réactions physiques intenses.

4.1.1. Line : la réceptivité

Line, 45 ans, s'est présentée à la première leçon de la session dans un état de grande fatigue et de stress, mais elle manifestait toutefois de l'espoir et de l'enthousiasme à participer à l'expérience. Lors de la discussion avec le groupe la semaine suivant la première leçon, elle a fait part des répercussions de cette première leçon. Pendant la nuit qui a suivi sa première expérience de la méthode, Line a rêvé qu'elle se transformait en un personnage du dessin animé les « Barbapapas »¹⁸. Avec un corps

¹⁸ Les Barbapapas sont des personnages d'animation de forme arrondie et de différentes couleurs, pouvant changer de forme à volonté pour s'adapter au contexte ; les personnages peuvent prendre la forme d'une personne ou d'un objet, d'une table ou d'une chaise, selon les besoins.

de ces personnages, Line transportait son fils et son neveu dans son ventre qui s'étirait à volonté. Elle s'est réveillée le lendemain matin en riant et avec la sensation que son corps était libre. Elle s'étonne d'autant plus qu'elle dit ne plus se souvenir de ses rêves depuis des années. Elle relate ainsi son expérience dans son journal de bord :

À la première leçon de Feldenkrais, j'étais stressée par l'inconnu. Pendant la leçon, je me suis relaxée et à force de me bercer j'avais envie de dormir, même malgré toutes mes douleurs. Après la leçon, j'étais plus détendue. La nuit suivante, j'ai rêvé que je vivais dans le village des Barbapapas et j'étais élastique, libre de tout. Je me suis réveillée en riant et je me souvenais de mon rêve. (Line, journal de bord, 4 février 2014)

Line a témoigné avoir une sensation de liberté et de bien-être, enfouie comme un souvenir depuis le déclenchement de sa maladie. Cet état l'a suivi, a-t-elle dit, durant toute la journée du lendemain.

4.1.2. Nicole : le doute

Nicole a 64 ans. Elle est impliquée au sein du conseil d'administration de l'AFRM. Elle a entendu parler du Feldenkrais par d'autres membres de l'organisme qui pratiquent la méthode avec Nicole Aubry depuis plusieurs années. Elle souhaitait intégrer le groupe de Feldenkrais, mais ne le pouvait faute de place disponible. Lors de la première leçon de la session d'hiver 2014, Nicole a manifesté beaucoup d'attentes et des idées précises de ce qu'elle souhaitait apprendre. Lors de la discussion suivant la première leçon, elle me confie être surprise, voire déçue des propositions. Elle pensait apprendre des mouvements concrets du quotidien, comme prendre son sac à main plus facilement sur le banc arrière de sa voiture. Je lui ai expliqué que les objectifs de la méthode consistent à prendre conscience de ses mouvements et de l'usage de soi en général puis de transférer ces prises de conscience à différents types d'activités du quotidien par la suite. Nicole ne semble pas convaincue par ces explications. Elle le relate ainsi dans son journal de bord : « Je

m'attendais un peu à autre chose que les exercices qu'on fait. Comment s'asseoir dans l'auto sans trop mal s'étirer par exemple. On verra je ne lâche pas » (Nicole, journal de bord, 4 février 2014).

4.1.3. Mona Lisa et David : des réponses neuro-végétatives

Suite à la première leçon, Mona Lisa et David ont eu des réactions physiques intenses plus ou moins agréables selon le cas. Mona Lisa, 52 ans, est rentrée chez elle très fatiguée après la première leçon et s'est littéralement « écroulée » sur son lit. Elle ressentait une sensation de lourdeur et de bien-être. Elle était très étonnée de son état, car selon elle, une telle fatigue n'apparaît qu'après avoir fait un gros effort. Elle avait pourtant l'impression de n'avoir fait que des petits mouvements inefficaces. Je lui ai expliqué que fréquemment, les répercussions de la pratique somatique sont d'ordre neuro-végétatives¹⁹ : grande fatigue, baisse de la tonicité, baisse de la température, frissons, perte d'équilibre et parfois douleurs. Cela indique que la personne a modifié l'organisation de ses fonctions vitales et qu'elle a transformé ses habitudes inconscientes. C'est parfois surprenant, en particulier pour les personnes vivant avec la fibromyalgie qui cherchent à éviter les situations déstabilisantes susceptibles de provoquer des douleurs. Ces sensations ont ébranlé les habitudes sensorielles de Mona Lisa, mais également ses croyances, comme elle le relate dans un témoignage écrit remis à la fin de la session :

Je ne comprends pas ce que peut apporter à mon corps le fait d'avancer légèrement une épaule et puis l'autre. Il me semble que l'effet bénéfique est surtout au niveau mental et moins côté physique. Les gestes sont des mouvements doux et à peine perceptibles. Est-ce que mon corps les ressent quand même?

¹⁹ Le système neurovégétatif appelé aussi système nerveux autonome régule les fonctions vitales telles que les fonctions cardiovasculaires et respiratoires, le système digestif, la vasodilatation cutanée, la sudation, la sécrétion de certaines hormones, etc.

Après un moment, je me suis détendue et j'ai accepté les exercices sans chercher à les faire parfaitement et surtout ne pas chercher à comprendre. À un moment, j'ai lâché prise et j'ai fait de mon mieux pour suivre les instructions tout simplement. La parole du professeur y est pour quelque chose, sa voix est douce et calmante. Elle m'a aidée à me détendre. Dans la voiture, j'avais une sensation de douleur et j'étais très fatiguée. En arrivant à la maison, je suis tombée dans mon lit comme une roche comme si mon corps était engourdi. Moi qui croyais n'avoir rien fait de valable, j'étais étonnée des résultats. (Mona Lisa, témoignage écrit, avril 2014)

Contrairement à Mona Lisa, David a perçu des sensations plutôt désagréables suite à la première leçon. Cet homme de 58 ans est fortement handicapé par la fibromyalgie. Des douleurs très intenses l'empêchent d'exercer sa profession pour laquelle il a donné beaucoup de son temps et de sa santé. Il a travaillé pendant plusieurs années 12 heures par jour avec une forte pression de résultats. Aujourd'hui, ses capacités corporelles sont très limitées. S'allonger au sol sur un tapis provoque déjà un grand inconfort. David raconte la semaine suivant la première leçon que malgré la sensation de détente ressentie pendant et quelques heures après la leçon, de grosses douleurs se sont ensuite déclenchées, douleurs qu'il n'avait pas ressenties depuis longtemps. Les mouvements proposés dans la méthode Feldenkrais en effet peuvent réveiller des parties du corps inactives ou protégées depuis longtemps. Les personnes vivant avec la fibromyalgie tentent généralement d'éviter ce genre de sensations douloureuses, quitte à parfois se couper de leurs sensations, qu'elles soient agréables ou non. Généralement, les personnes vivant avec la fibromyalgie doivent respecter encore plus que la plupart des élèves les limites inhérentes à leurs mouvements. Elles doivent être attentives à toutes formes d'indicateurs les aidant à ne pas dépasser leurs capacités. Plusieurs élèves nous confient que les douleurs ne sont souvent pas perceptibles pendant l'exercice et qu'elles se déclenchent après l'effort, même si la personne a l'impression d'avoir respecté ses limites. L'interprétation des informations sensorielles est un enjeu majeur chez ces élèves.

Globalement, dans les quatre récits présentés ci-dessus, les conditions physiques en lien avec la maladie constituent un élément central dans l'expérience et dans le cheminement éducatif des participants. Également, plus l'élève perçoit de liens entre ses apprentissages somatiques et ses besoins, plus il sera stimulé à s'investir dans son processus d'apprentissage. Beaudoin (1998, p.18) explique également « qu'un malaise trop dérangeant freine la personne dans ses actions possibles, car elle la met en contact avec ses limites », comme ça été le cas pour Milie, une participante citée au début de ce chapitre. Malgré les différentes expériences présentées ci-dessus, l'intérêt suscité chez ces quatre élèves a été suffisant pour qu'ils poursuivent et terminent la session. Voyons à présent mon point de vue en tant qu'enseignante pour l'étape de contextualisation des apprentissages.

4.1.4. Point de vue de l'enseignante : l'adaptation des propositions aux ressources des élèves

Lorsque j'ai rencontré les dix participants du groupe de la session d'hiver 2014, ma première impression fut marquée par l'expression de souffrance qui émanait des participants. Tous témoignaient de manière explicite ou implicite leur épuisement à affronter les difficultés liées à la maladie. J'avais choisi, comme introduction à la méthode Feldenkrais, une leçon traditionnelle, consistant à avancer et à reculer l'épaule et la hanche, allongé sur le côté pour expérimenter le roulement du tronc et la torsion de la colonne vertébrale. Cette leçon habituellement adaptée aux débutants sans pathologie particulière a été périlleuse pour les élèves atteints de fibromyalgie, car les douleurs physiques, intenses et variées des participants, prenaient une place prépondérante dans leur expérience et les limitaient dans l'exploration des variations de mouvements. Certains élèves ne pouvaient pas s'étendre longtemps sur le dos, alors que d'autres souffraient d'être allongés sur le côté. Le commentaire du journal de bord de Christiane que j'ai lu à la fin de la session a confirmé mon impression: « Pendant le premier cours, la position sur le côté est douloureuse au niveau de la

hanche des deux côtés et j'ai des spasmes au cou côté gauche » (Christiane, journal de bord, 3 février 2014).

J'étais moi aussi inconfortable durant cette leçon, car je ne voyais pas apparaître dans l'expression des participants une sensation de bien-être, comme avec d'autres groupes d'élèves. Les expressions faciales crispées illustraient le degré de douleur et me renvoyaient à la nécessité d'adapter mes propositions aux possibilités des élèves, car l'inverse était impossible à cette étape. Je me suis rendue compte que les élèves étaient vigilants à tout mouvement susceptible de déclencher des douleurs. Mais ils ne parvenaient pas encore à s'autoréguler par eux-mêmes en trouvant une position ou une amplitude de mouvement confortable. Nicole Aubry et Sylvie Fortin m'ont encouragée à intervenir plus souvent qu'avec les autres groupes en aidant chaque participant individuellement à ajuster la hauteur des coussins sous les parties du corps plus fragiles. J'ai également pris l'habitude d'insister particulièrement avec les élèves vivant avec la fibromyalgie sur la lenteur et la douceur dans l'exécution des mouvements pour éviter de déclencher des sensations de douleur trop intenses. S'arrêter avant d'avoir mal est une grande difficulté pour les personnes souffrant de fibromyalgie, d'autant plus que la douleur peut survenir instantanément ou plusieurs heures après, comme nous l'avons vu avec David.

Forte de l'expérience de cette première leçon, j'ai donc révisé ma planification pour adapter la série de leçons que j'allais proposer au groupe en fonction de leurs contraintes physiques provoquées par la maladie. Par exemple, les leçons en position allongée sur le ventre sont désagréables pour les participants atteints de fibromyalgie. J'ai donc choisi des positions moins contraignantes (sur le dos, sur le côté, assis) et surtout j'ai proposé de changer plus fréquemment de position afin d'éviter l'immobilité, bien connue pour augmenter les douleurs chez les personnes souffrant de fibromyalgie. Certains mouvements comme ceux qui consistent à lever les bras au-dessus de la hauteur des épaules sont aussi douloureux, voire impossibles pour ces

élèves. J'ai donc dû prendre en compte ces contraintes pour adapter les leçons et les thèmes d'apprentissages²⁰ de la session.

J'ai introduit dès le début les méta-thèmes pédagogiques²¹ de la méthode Feldenkrais tels que l'exécution des mouvements en lenteur et avec une amplitude restreinte, la recherche de confort, l'écoute de soi, le respect de ses limites et la prise de conscience de ses mouvements. J'ai insisté particulièrement sur les méta-thèmes en lien avec la lenteur et le respect des limites pour accompagner les élèves vivant avec la fibromyalgie dans la recherche de confort et pour éviter le déclenchement des douleurs. J'ai également cité des témoignages de participantes expérimentées du groupe d'automne pour que les élèves fassent des liens entre leurs expériences et celles des participants aux prises avec des défis similaires.

Je sentais à cette étape du processus l'importance de contextualiser les apprentissages par rapport aux conséquences de la maladie et selon l'expérience vécue par les participants. En effet, chez les personnes atteintes de fibromyalgie, pour la plupart en arrêt de travail, l'exécution des tâches domestiques est limitée par les douleurs liées à la maladie. Les membres de l'AFRM questionnées au début de la recherche ont manifesté leur intérêt à améliorer les mouvements du quotidien : se brosser les cheveux, essuyer une surface, se pencher pour ramasser un objet au sol, faire son lit, etc. Mon objectif, à l'étape de la contextualisation des apprentissages, s'est donc centré sur l'accompagnement des élèves dans la prise de conscience de soi et dans la recherche d'une organisation fonctionnelle adaptable à la réalisation de ces diverses actions quotidiennes.

²⁰ Voir chapitre 3 section 3.2.

²¹ Voir chapitre 3 section 3.2.

La mise en place de moments de discussion s'est révélée fondamentale pour cibler les besoins et le ressenti des participants et pour ajuster mes propositions. Ces moments privilégiés permettaient des échanges entre les enseignantes et les participants et entre les élèves eux-mêmes qui découvraient les expériences vécues par chacun. J'ai encadré ces périodes d'échanges en posant des questions précises relatives aux sensations pendant la leçon, aux effets de la leçon sur la vie quotidienne, aux prises de conscience de nouvelles façons de bouger ou encore aux situations de leur vie quotidienne lors desquelles ils avaient réutilisé leurs apprentissages. Des échanges informels pendant et après les leçons se sont également mis en place de manière spontanée. À la fin de la première leçon par exemple, Serge, l'un des participants, m'a interpellée pour me demander de l'aider à trouver une position couchée dans son lit confortable, car ses douleurs sont si fortes qu'elles l'empêchent de dormir depuis des semaines. J'ai compris que les temps d'échanges en dehors des moments formels étaient aussi importants et propices à l'apprentissage que les discussions formelles au début des leçons.

Les témoignages des participants et mes observations m'ont également permis de prendre conscience de l'hétérogénéité du rythme des élèves dans l'acquisition et dans l'intégration de leurs apprentissages dans leur quotidien. J'ai réalisé que, malgré les diverses stratégies d'enseignement proposées, je ne pouvais ni forcer ni accélérer le processus de transfert des apprentissages. J'encourageais autant ceux qui témoignaient de leurs expériences positives que ceux qui se questionnaient ou qui ne voyaient pas de changements dans leur quotidien. Je laissais à chaque élève le temps dont il avait besoin pour intégrer les nouvelles informations et pour s'ouvrir progressivement à l'apprentissage de la méthode, aux mouvements proposés ainsi qu'aux méta-thèmes. J'ai essayé de prendre en compte les disparités dans le parcours des élèves et offrir autant que possible un accompagnement individualisé et approprié à l'étape d'intégration que l'élève traversait. De manière générale, j'ai réalisé l'importance de prendre en compte les ressources externes des participants (encadrement médical,

ressources financières, soutien social et familial, associations et groupes d'entraide, environnement professionnel, etc.) et leurs ressources internes (capacités physiques, cognitives, émotionnelles et psychologiques). Ces informations sont essentielles à la mise en place de leçons basées sur les possibilités et les contraintes des élèves plutôt que sur leurs incapacités et pour l'accompagnement pas-à-pas de l'intégration de leurs apprentissages dans le quotidien.

Je vais à présent définir la deuxième étape d'intégration, l'application des apprentissages dans un autre contexte et l'illustrer à l'aide de témoignages d'élèves et de mes observations en tant qu'enseignante.

4.2. L'application des apprentissages dans un autre contexte

« À la deuxième étape, la participation à l'objet d'apprentissage, l'apprenant ou apprenante s'engage dans une démarche d'exploration de l'objet d'apprentissage. (...) Ainsi, sur le plan affectif, cette personne est dans une volonté d'agir. Toutefois si la personne vit un assentiment, c'est-à-dire qu'elle est habitée par un sentiment de doute par rapport à son but, elle révisera son ouverture quant à la possibilité d'utiliser des apprentissages. Par contre, si elle éprouve une satisfaction personnelle, ce sentiment la supportera dans la poursuite de sa démarche ».
(Beaudoin, 1998, p.14)

La deuxième étape d'intégration se caractérise, chez Beaudoin (1998), par une implication croissante des participants dans leur processus d'apprentissage. Si les élèves discernent les effets de la pratique sur leur vie personnelle, ils s'investissent davantage dans le processus et s'approprient les apprentissages de deux manières : en reproduisant le modèle proposé et en l'adaptant selon leurs besoins. Par contre, et comme pour la première étape d'intégration, s'il ne voit pas les bénéfices de la méthode, l'utilisation des apprentissages est réduite : « Si la personne est habitée par un sentiment de doute par rapport à son but, elle révisera son ouverture quant à la possibilité d'utiliser des apprentissages ». (Beaudoin, 1998, p.14). Dans le groupe de

l'AFRM de la session d'hiver 2014, j'ai discerné plusieurs origines à l'application des apprentissages ou à la réticence à l'implication dans le processus d'apprentissage. D'une part, et comme expliqué précédemment, le rapport que le participant entretient avec la maladie joue un rôle important sur son rapport aux leçons de Feldenkrais : l'âge, le temps écoulé depuis l'annonce de la maladie, la connaissance de la pathologie, le degré d'acceptation de la maladie, etc., rend les élèves plus ou moins disponibles aux apprentissages. D'autre part, les ressources externes, les ressources internes et plus précisément l'environnement extérieur influencent fortement la progression de l'élève. Les exemples suivants vont illustrer différentes façons dont les élèves ont reproduit et adapté leurs apprentissages et la manière dont j'ai essayé de soutenir et stimuler les élèves avec des propositions pédagogiques variées.

4.2.1. Jocelyne : la reproduction des apprentissages

Jocelyne, 62 ans, a compris rapidement les bénéfices que la méthode pouvait lui apporter dans sa vie personnelle. Dès le début des rencontres, elle semblait curieuse et intéressée par les propositions. Elle venait régulièrement partager avec moi après les leçons les découvertes et les interrogations suscitées par les propositions de mouvements. Lors de la deuxième discussion en groupe, Jocelyne a témoigné de la prise de conscience d'une habitude dans son quotidien. Habituellement, lorsqu'elle s'allonge le soir dans son lit, son chat la rejoint et se blottit contre ses pieds. Après la première leçon de Feldenkrais, lorsque cette situation s'est reproduite, Jocelyne s'est rendu compte qu'à chaque fois que son chat s'allonge auprès d'elle elle cesse de bouger et ne respire plus confortablement. Jocelyne a soudainement pris conscience de l'inconfort provoqué par cette situation tous les soirs depuis plusieurs années. Pour modifier cette habitude, Jocelyne a déplacé son chat plus loin à côté d'elle. Elle a ainsi utilisé ce qu'elle avait expérimenté pendant une leçon (un mouvement, un méta-thème ou une sensation) pour le reproduire dans sa vie quotidienne en l'adaptant à son environnement.

Jocelyne avait certainement une curiosité, un intérêt et une attention somatique éveillée lorsqu'elle a débuté la session, qui lui ont permis de modifier ses habitudes rapidement. Durant la session, Jocelyne reproduisait chez elle les variations de mouvements des leçons faites en cours grâce aux fiches aide-mémoire, contrairement à la majorité des élèves qui n'ont pas utilisé cet outil dans le but de reproduire les leçons à la maison²². Jocelyne était certainement disponible pour comprendre l'usage d'elle-même et pour intégrer de nouvelles informations questionnant ses habitudes.

4.2.2. Johanne et Serge : le respect des limites

Johanne, une participante de 52 ans, sportive et récemment diagnostiquée fibromyalgique, témoigne durant les discussions de la difficulté à sentir ses limites :

Il y a eu une journée dans la semaine où j'étais tellement bien. Mais ça ne dure pas longtemps. Le lendemain je suis allée jouer avec mes petites filles dehors, on a glissé, et après la douleur est réapparue. Pourtant je savais qu'il fallait que je fasse attention. Maintenant je sais que j'ai des limites, mais ça me frustre parce que ça me coupe de mon plaisir. On ne peut pas rester complètement passif. C'est difficile parce que sur le coup on se sent bien. C'est difficile de se priver de ce qu'on aime. (Johanne, discussion de groupe, 7 mars 2014)

Johanne éprouve de la difficulté à adapter son mode de vie aux contraintes imposées par la maladie. L'aveu de sa maladie à son entourage a été très douloureux et a pris beaucoup de temps. « J'ai longtemps caché ma maladie à ma famille. Il m'a fallu beaucoup de courage pour leur annoncer. Notre famille nous connaît d'une certaine façon et c'est dur d'être différente. Ça crée une insécurité de leur dire la vérité » (Johanne, discussion de groupe, 10 mars 2014). Si l'entourage ne renvoie pas une image positive à la personne, malgré sa maladie, celle-ci éprouve souvent des difficultés à accepter elle-même sa nouvelle condition.

²² Voir chapitre 4, section 4.2.5.

L'image que renvoie l'entourage joue un rôle majeur dans le processus de transfert des apprentissages, en particulier chez les personnes vivant avec la fibromyalgie qui doivent montrer une autre façon d'être à leur entourage. Pour éviter de dépasser ses limites, Serge, un autre participant du groupe, a préféré refuser une invitation à une fête familiale, car il savait qu'il allait se dépasser pour satisfaire son entourage et le regretter par la suite. Après la première leçon de Feldenkrais, lorsqu'il a reçu cette invitation. Il a pris conscience que cette situation allait provoquer trop d'inconfort. Il nous en fait part lors d'une discussion de groupe : « Avant, j'aurais accepté l'invitation, mais je me se serais brûlé en faisant "le clown". Et ça, c'est nouveau. Je trouve ça pourtant dommage de devoir couper des liens » (Serge, discussion de groupe, 24 février 2014). Malgré la frustration Serge manifestait une grande fierté d'avoir écouté et respecter ses besoins. C'était pour lui une affirmation de ses limites qu'il assumait publiquement.

4.2.3. Mona Lisa : l'adaptation des apprentissages

Après quelques leçons, Mona Lisa s'est investie plus activement pendant les discussions de groupe. Elle n'hésitait pas à donner son point de vue sur la pédagogie de la méthode et à questionner les références théoriques données par les enseignantes. Elle témoignait souvent de ses doutes sur les liens entre les dimensions pratiques et théoriques de la méthode. Par exemple, Mona Lisa a interrogé les enseignantes sur la nécessité d'adhérer à la théorie pour qu'apparaissent des bénéfices somatiques : « Est-ce qu'on est obligé de croire aux explications pour que ça marche dans la pratique? » a-t-elle demandé lors d'une discussion de groupe. Lors de la discussion de la huitième leçon, Mona Lisa a exprimé devant le groupe ses prises de conscience : « Mon cerveau fonctionne toujours à grande vitesse. Alors lorsque les leçons sont trop cérébrales, je décroche. Pour moi, faire les mouvements c'est déjà suffisant » (Mona Lisa, discussion de groupe, 24 mars 2014). Au cours d'une leçon, j'ai effectivement observé ce que Mona Lisa voulait dire par « décrocher ». Elle avait cessé d'écouter les

propositions verbales et elle explorait par elle-même des mouvements, sans se rendre compte que les autres élèves avaient cessé de bouger.

Les questions de Mona Lisa reflétaient ses croyances et son éducation influencées par le modèle de pensée classique sur la séparation entre le corps et l'esprit. La méthode Feldenkrais véhicule une pensée plus systémique qui peut provoquer un décalage avec le mode de pensée dualiste, comme le laissaient présumer les questions de Mona Lisa. Toutefois, cette élève a réussi à adapter les propositions en choisissant consciemment de lâcher-prise avec ce qui provoquait un doute dans son implication. Elle a développé des compétences d'autorégulation et a transformé une situation qui l'empêchait d'apprendre pour profiter des bénéfices somatiques de sa participation. Son changement d'état a également été souligné par le fils de Mona Lisa qui lui a fait remarquer au téléphone que sa voix traduisait une amélioration de son état général. Cette observation venue de l'extérieur a donné confiance à Mona Lisa et l'a fortement encouragée à poursuivre son implication dans le processus d'apprentissage et l'application de ses apprentissages dans le quotidien.

4.2.4. Christiane : la réticence à l'implication

Pour Christiane, 59 ans, les effets bénéfiques de la méthode ont mis du temps à apparaître et les doutes ont constitué un frein à son implication dans l'apprentissage. Au deuxième cours, Christiane a commenté un article de Moshe Feldenkrais que j'avais distribué au cours précédent²³. Elle se questionnait sur la pertinence de ne pas reproduire les propositions de mouvements des deux côtés de la même manière, tel qu'indiqué dans l'article. Dans la pratique de la méthode Feldenkrais, une des stratégies pédagogiques consiste à faire les variations de mouvement d'un seul côté ou différemment de chaque côté. En effet, quel que soit le côté qui a été en mouvement,

²³ Voir chapitre 3, section 3.3.3.1. et chapitre 4, section 4.2.5.

le système nerveux a la capacité de transférer les apprentissages d'un côté à l'autre. L'écriture est un bon exemple pour illustrer cette théorie : l'acte d'écrire n'est pas contenu dans notre main, c'est notre cerveau qui régit cette fonction. On peut, en suivant cette logique, écrire avec n'importe quelle autre partie du corps. Toutefois, au niveau musculaire et articulaire, notre main est plus habile que notre pied pour écrire du fait de l'entraînement et de l'habitude.

J'ai constaté à la lecture du journal de bord de Christiane qu'elle avait mis du temps à percevoir les bénéfices de son expérimentation. Les premières pages de son journal contenaient uniquement des termes reliés aux champs lexicaux de la douleur et de l'inconfort : « douleur et inconfort sur le côté », « lendemain douloureux, je reste tranquille », « je suis très endolorie parce que j'ai passé une mauvaise nuit », « hier j'ai cuisiné trop donc aujourd'hui j'ai des douleurs », « à l'ordinateur j'ai mal aux épaules et aux poignets ». Christiane ne retire pas les effets bénéfiques escomptés et elle s'en rend compte en entendant les autres participants témoigner de leurs expériences positives avec enthousiasme. C'est seulement à partir de la quatrième leçon que certaines expressions positives apparaissent dans son journal : « Endolorie au départ / dos au mur sur quoi on s'appuie / avancer bassin / avancer épaules / moins d'efforts possible / à la sortie je me sens plus équilibrée / j'en ai presque oublié ma canne » (Christiane, journal de bord, 24 février 2014). Cette dernière phrase indique que Christiane a modifié une habitude en arrêtant d'y penser. Elle s'en étonne elle-même. À la fin de la session, Christiane confie être venue à toutes les leçons malgré le fait de « ne rien comprendre » précise-t-elle. Malgré son incompréhension, Christiane s'est inscrite à la session de Feldenkrais de la session suivante, enseignée par Nicole Aubry. Son expérience à la session d'hiver 2014 lui a certainement permis d'ouvrir de nouvelles possibilités, dont celle de pouvoir bénéficier des enseignements de la méthode.

Il se dégage pour cette deuxième étape d'intégration que plusieurs participants ont réalisé que la pratique du Feldenkrais allait certes les aider à développer leur mobilité, mais aussi à apprendre à respecter leurs limites. Pour reproduire et adapter les apprentissages dans le quotidien, les participants doivent actualiser leurs habitudes et leurs façons d'agir par rapport à leur environnement. Chaque élève investit différemment le processus d'apprentissage selon son bagage culturel et son éducation. La réticence aux changements, quelle que soit la cause, a des répercussions sur le rythme des apprentissages, le degré d'implication dans le processus et par conséquent sur le transfert des apprentissages.

4.2.5. Point de vue de l'enseignante : l'introduction d'outils cognitifs

Mon enseignement a été marqué par l'introduction d'outils cognitifs permettant de varier les moyens d'accompagner les élèves dans le passage de cette étape d'intégration selon leurs préférences. J'ai intégré deux outils de transfert d'apprentissages appartenant à la catégorie des outils cognitifs : les articles et les fiches aide-mémoire. J'ai distribué six articles répartis régulièrement sur l'ensemble de la session²⁴. Les deux premiers articles ont été donnés aux élèves lors de la première rencontre. Ils se caractérisaient par leur contenu didactique sur la méthode Feldenkrais. L'un d'eux a été écrit par Moshe Feldenkrais lui-même et l'autre a été écrit par Nadine Descheneaux et publié dans la revue « Mieux-être » en 2009. Ce dernier, plus facile d'accès, décrit succinctement le déroulement des leçons et les bénéfices de la méthode. Ces deux articles avaient pour fonction d'accompagner les élèves dans la découverte de la méthode. À la cinquième rencontre, j'ai distribué un article écrit par Yvan Joly publié dans le « Bulletin de liaison de l'Association des praticiens de la méthode Feldenkrais France-Belgique » en 1991. Dans cet article, l'auteur s'intéresse à la manière d'aborder le domaine privé et personnel avec les

²⁴ Voir les articles à l'annexe 8.

élèves lors des leçons de PCM et des leçons individuelles de Feldenkrais. J'ai choisi cet article pour illustrer la portée des apprentissages somatiques dans la vie quotidienne et la cohérence entre les propositions de mouvements des leçons et leur reprise à l'extérieur du cadre éducatif. La conclusion de l'article résume cette idée : « À la base, tout le processus est une évocation ou une métaphore de la mobilité, des tensions de la personne dans son ensemble. Émotions, images, mémoire, dialogue intérieur, tous ces aspects sont engagés au travers du mouvement. Nos leçons affectent véritablement nos rêves! » (Joly, 1991, p. 14). À la huitième rencontre, j'ai remis aux élèves deux autres articles lors d'une leçon de Feldenkrais sur le thème de la respiration. Le premier écrit par Richard Chevalier et paru sur le site internet de Cyberpresse en 2007, était intitulé « Nous ne respirons plus, nous hyperventilons! ». Le deuxième était une transcription écrite d'une leçon sur la respiration, dans l'ouvrage de Moshe Feldenkrais « Énergie et bien-être par le mouvement » (1993, p.171-182). Enfin, le dernier article distribué a été écrit par Yvan Joly (article non daté) et s'intitule « Survivre dans une culture de chaises ». Cet article décrit une série de propositions de mouvements assis sur une chaise à faire chez soi. J'ai introduit ces articles afin de prolonger l'expérience des participants par une activité cognitive en dehors de nos rencontres. Ainsi, je souhaitais fournir divers moyens de reproduire et d'adapter la méthode, par une approche qui conjugue la pratique et la théorie. J'ai choisi des articles en lien avec le thème d'apprentissage de la leçon et avec des niveaux de langage et des contenus variés. Ainsi l'expérimentation pratique était complétée par un outil théorique. Lors des discussions, les articles ont été peu commentés par les participants. Toutefois, je dois préciser qu'aucune question relative aux articles n'a été directement formulée aux élèves. Je n'interprète pas négativement l'absence de commentaires, car les répercussions des lectures peuvent être différées dans le temps. Les articles permettent aux élèves de garder une trace matérielle de la participation aux leçons et une référence théorique à laquelle ils auront facilement accès lorsqu'ils en éprouveront le besoin, même plusieurs mois après.

J'ai également mis en place la distribution des fiches aide-mémoire²⁵. À la fin de chaque cours, les élèves recevaient une fiche sur laquelle étaient représentées graphiquement quatre variations de mouvements de la leçon faites le jour même. La fiche aide-mémoire comportait également des phrases de méta-thèmes dites par l'enseignante ou tirées de citations de Moshe Feldenkrais ou d'autres praticiens. Les leçons et les thèmes d'apprentissages associés et un méta-thème sont détaillés dans le tableau 3 ci-dessous :

Tableau 3 : Leçons, thèmes d'apprentissage et méta-thèmes de la session d'hiver 2014

Date	Leçon et thème d'apprentissages	Méta-thèmes
Leçon 1	Avancer/reculer l'épaule et la hanche <i>roulement/torsion sur le côté</i>	L'art de se bercer dans son lit
Leçon 2	Le pont <i>torsion sur le dos</i>	L'important ce n'est pas le but, mais le chemin
Leçon 3	La boussole du bassin <i>flexion/torsion bassin sur le dos</i> <i>+dissociation bassin/jambes</i>	Je ne me dépêche pas pour faire le mouvement suivant
Leçon 4	Flexion avant les mains derrière la tête <i>flexion sur le dos</i>	méta-thème à compléter par les participants
Leçon 5	Le dos du chat sur le ventre <i>extension sur le ventre</i>	Faites confiance que vous êtes à la bonne place en ce moment
Leçon 6	Assis – <i>flexion et torsion</i>	Ne pas anticiper ni résister, idéal pour vivre le moment présent
Leçon 7	Rouler les poings et les pieds	Trouver une organisation harmonieuse de soi

²⁵ Voir les exemples des fiches aide-mémoire à l'annexe 2.

Leçon 8	Balance du diaphragme – <i>respiration</i>	Apprendre à apprendre
Leçon 9	Triangle des bras - <i>flexion</i>	Un cerveau sans corps ne peut pas penser
Leçon 10	La grenouille – <i>flexion</i>	La posture idéale est quand je peux bouger dans toutes les directions sans préparation

Mon intention avec la fiche aide-mémoire était de favoriser la perméabilité entre le cours et le quotidien, et d'aider les élèves à reproduire leurs apprentissages dans des situations courantes de manière autonome. Jocelyne a fait part d'avoir utilisé la fiche aide-mémoire pour refaire les leçons chez elle. La reprise des mouvements en dehors des cours lui a été d'une grande utilité, nous dit-elle, pour mieux « comprendre ce qu'elle fait, se sentir plus connectée, plus détendue, grâce à un contexte familial plus tranquille » (Jocelyne, discussion de groupe, 10 février 2014). Line s'est servie de la fiche aide-mémoire pour montrer à son entourage le contenu des leçons. Tous les participants venaient rituellement chercher la fiche aide-mémoire après chaque séance. Si une personne était absente, elle demandait la fiche de la leçon précédente. Je prenais le temps d'expliquer les variations de mouvements lorsque je donnais une fiche à un participant qui avait été absent afin qu'elle ne soit pas mal interprétée. En effet, la reprise des mouvements à la maison ne consiste pas en une répétition mécanique, mais en une occasion réitérée d'apprendre et de prendre conscience. À part Line et Jocelyne, peu d'élèves m'ont témoigné avoir utilisé la fiche aide-mémoire pour refaire les mouvements à la maison. Il semble que les participants ne pratiquent pas les leçons chez eux. Toutefois la fiche aide-mémoire peut servir à garder des traces et à remémorer une sensation ou une expérience vécue pendant une leçon.

Pour accompagner les élèves à passer d'une étape d'intégration à l'autre, j'ai essayé de les précéder pour les guider vers l'étape d'intégration suivante. Ainsi si les élèves

recontextualisent surtout à la troisième étape d'intégration (la recontextualisation des apprentissages), l'enseignant, lui, doit anticiper en suggérant des exemples de recontextualisation dans le quotidien, en mentionnant des situations extérieures au contexte des leçons dans lesquelles les apprentissages issus de l'expérience pratique de la méthode sont réutilisés à des fins personnelles. Par exemple, j'ai partagé aux élèves des anecdotes illustratives de mon expérience de la méthode Feldenkrais et les questionnements suscités par le décalage entre l'éducation somatique et mon éducation artistique. Les méta-thèmes sur « l'art de vivre »²⁶ constituaient un moyen de traduire les apprentissages de la leçon dans une situation de la vie quotidienne. Pour cela, j'ai élargi les méta-thèmes pédagogiques²⁷ (lenteur, respect des limites, confort, etc.) vers différents niveaux de la vie de l'élève: dans ses déplacements, dans l'exécution de tâches domestiques, dans ses relations interpersonnelles, dans la gestion de sa vie privée et professionnelle, dans ses prises de décision, etc. Parfois les élèves fournissaient eux-mêmes des exemples de transfert dans le quotidien, comme Jocelyne et le chat dans son lit. D'autres fois, je leur suggérais différentes manières d'appliquer leurs apprentissages. Par exemple, lors de la leçon sur la flexion et la torsion assis sur une chaise, j'ai développé un thème d'apprentissage vers méta-thème sur « l'art de vivre ». J'ai proposé aux élèves le mouvement suivant : en position assise, tournez la tête à droite et à gauche. J'ai ensuite introduit des variations : tournez la tête en amenant les épaules du même côté. Puis, à l'inverse, gardez les épaules devant lorsque vous tournez la tête d'un côté. J'ai mis en évidence grâce à ces deux variations de mouvements la résistance et l'anticipation des épaules avec le mouvement de la tête. Puis j'ai relié cette proposition de mouvement au méta-thème suivant : « L'idéal pour vivre dans le moment présent, c'est de ne pas anticiper ni résister ». Cette notion, traduite dans le mouvement de la tête, peut être appliquée littéralement ou figurativement à d'autres situations de la vie courante. Les méta-

²⁶ Voir la définition au chapitre 3, section 3.2.

²⁷ Voir la définition au chapitre 3, section 3.2.

thèmes se retrouvent autant dans nos mouvements que dans notre manière d'être au monde, d'être en relation avec soi-même et les autres, dans la façon de se comporter en général.

Avec le groupe de la session d'hiver, j'ai pris conscience de mes propres habitudes et mes préférences d'enseignement, de mes stratégies pédagogiques et des outils d'apprentissages dont je disposais et que je pouvais inventer. J'ai tenté dans cette session de diversifier mes propositions et d'intégrer dès que possible par différents moyens la notion de transfert d'apprentissages : « si vous souhaitez qu'un élève apprenne quelque chose, il faut lui enseigner ce quelque chose » (Meirieu et Tardif, dans Beaudoin, 1998, p.18). Les commentaires oraux et écrits des élèves, mes observations et les discussions avec les autres professeurs m'ont servi d'indicateurs pour être à l'écoute des besoins des élèves.

4.3. La recontextualisation des apprentissages

« À cette étape du processus d'intégration, la personne s'approprie l'apprentissage ; ce dernier devient son apprentissage, d'où l'expression « s'identifier à quelque chose » (Beaudoin, 1998, p.15- 16).

« La personne explicite clairement sa préférence à agir de cette façon plutôt que toutes autres possibilités d'action qu'elle peut faire. De plus c'est aussi à ce niveau que la personne établit des lignes de conduite, prend conscience des comportements qu'elle doit modifier et identifie la façon adroite d'agir pour la résolution de son problème. » (Beaudoin, 1998, p.18).

À cette étape, les élèves deviennent plus conscients de leurs actions. Les participants reconnaissent plus clairement les bénéfices de la méthode dans leur vie personnelle. Ils s'approprient les apprentissages et les personnalisent. Lors des discussions, les élèves ont rapporté de plus en plus d'exemples détaillés de leurs expériences de transferts d'apprentissages en mettant l'accent sur le ou les éléments de la méthode qui

les touchaient le plus (mobilité, conscience de soi, art de vivre, relations avec l'entourage, vie sociale, élaboration de projets futurs, etc.). À cette étape, j'ai introduit deux ateliers de transfert d'apprentissages afin d'encourager les élèves à multiplier les formes de recontextualisation de leurs apprentissages. Rappelons que, selon Meirieu (1999) : « Le transfert se produit lorsqu'une connaissance acquise dans un contexte particulier peut être reprise d'une façon judicieuse et fonctionnelle dans un nouveau contexte, lorsqu'elle peut être recontextualisée. » (p.21). Voici des exemples de recontextualisation vécus par les participants souffrant de fibromyalgie suite aux expériences faites pendant les leçons et les ateliers de transfert d'apprentissages.

4.3.1. Nicole et Marielle : la combinaison des moyens pédagogiques

La huitième leçon, consacrée au thème de la respiration, était composée d'un atelier de transfert d'apprentissages consistant à observer les mouvements de la respiration d'un partenaire, puis d'une leçon originale de Moshe Feldenkrais sur les mouvements du diaphragme et de la distribution d'un article sur la respiration à la fin de la leçon. Pour Marielle et Nicole, l'atelier et la leçon sur la respiration ont marqué une étape importante dans leur processus d'apprentissage. Elles ont témoigné par écrit d'une nouvelle prise de conscience de leur organisation et de leur fonctionnement. J'ai lu dans leur journal de bord respectif des commentaires témoignant des effets positifs de cette leçon : « Grâce à l'atelier que nous avons fait aujourd'hui, j'ai pris conscience que la respiration est au cœur de notre vie » (Marielle, journal de bord, 24 mars 2014). « J'ai observé la respiration d'une partenaire. J'ai observé ma propre respiration. J'ai compris la balance du diaphragme. Et, j'ai l'impression que mon ventre et ma cage thoracique se gonflent bien. À refaire chez moi. Et respirer dehors c'est encore mieux. » (Nicole, journal de bord, 24 mars 2014). Plusieurs élèves ont également commenté l'article sur la respiration et les échos dans leur vie quotidienne. Plusieurs d'entre eux observent qu'ils ont l'impression de ne pas respirer avec aisance et fluidité. La combinaison d'un atelier, d'un article à consulter à la maison et d'une

leçon constitue un moyen riche pour ouvrir différentes « portes d'entrées », pratiques, cognitives, kinesthésiques et permettre à un plus grand nombre d'élèves de faire des liens avec l'usage d'eux-mêmes et leurs habitudes.

4.3.2. Marielle : l'utilisation des ateliers de transfert à la verticale

Marielle a été marquée par une expérience de recontextualisation lors d'un événement personnel survenu pendant la session. Alors qu'elle veillait sa mère à l'hôpital, Marielle a utilisé des variations de mouvements apprises lors d'un atelier de transfert d'apprentissages à la verticale, en appui sur le mur du couloir de l'hôpital. « Ça m'a beaucoup aidé physiquement et moralement », nous confie-t-elle lors de la discussion suivante (le 10 mars 2014). Marielle a fait appel à ses apprentissages pour surmonter une situation difficile. Elle en parle dans son journal de bord en ces termes : « Les mouvements debout en roulant le bassin avant-arrière m'apportent un grand soulagement à la colonne et peuvent agir sur mon stress. Quand je me sentais nerveuse, je sortais dans le couloir (de l'hôpital), je m'appuyais sur le mur et je faisais des exercices. Quel soulagement. » (Marielle, journal de bord, mars 2014). Grâce à cette expérience positive, Marielle trouvera probablement d'autres situations pour recontextualiser ses expériences lors des leçons. Plus les élèves vivent des expériences de transferts d'apprentissages positives, plus ils sont encouragés à multiplier les occasions d'apprendre et de transférer de nouveau leurs apprentissages dans le quotidien.

4.3.3. David, Marielle et Line: la diversification des transferts d'apprentissages

Les quatre exemples suivants relatent différentes situations quotidiennes lors desquelles les élèves ont recontextualisé leurs apprentissages en les adaptant à leurs besoins dans diverses situations.

David explique que la découverte et la pratique de la méthode a provoqué un changement radical dans l'usage qu'il a de lui-même. Malgré le contraste de la pédagogie de la méthode avec les habitudes de son ancienne vie professionnelle, ce participant a rapidement intégré les apprentissages du Feldenkrais dans son quotidien. Malgré les douleurs que provoquent parfois les mouvements, David a perçu l'intérêt de la méthode pour lui. Il dit avoir appris à s'arrêter avant d'avoir mal et anticiper la douleur. Il remet plus volontiers une activité au lendemain et ne cherche plus à continuer ou finir à tout prix. David explique au groupe les changements dans son organisation et l'usage de lui-même : « Lorsque je fais le ménage, je répartis les tâches sur plusieurs jours même si je ne sens pas encore de douleur. Le Feldenkrais m'aide à changer mes automatismes » (David, discussion de groupe, 31 mars 2014). La pratique de la méthode l'aide également à être moins réactif et à prendre du recul sur les contraintes liées à la maladie.

Marielle s'est elle aussi servie de ses apprentissages et de son expérience pendant les leçons pour améliorer sa vie quotidienne et notamment pour gérer les contraintes de la maladie dans des contextes sociaux. Habituellement, lorsqu'elle passe une soirée avec des amis, Marielle, rentre de ces soupers avec beaucoup de douleurs. En effet, les moments d'immobilité sont souvent propices au déclenchement de douleurs chez les personnes vivant avec la fibromyalgie. Marielle nous explique que dernièrement, lors d'une rencontre avec ses amis, elle a reproduit sur sa chaise des propositions de mouvements d'une leçon de Feldenkrais en position assise. Elle n'a pas eu de douleurs pendant toute la soirée. De plus, elle a réussi à bouger assez discrètement pour que ça ne soit pas visible par les autres et a ainsi évité les remarques gênantes de son entourage. Marielle paraissait surprise, mais heureuse d'avoir vaincu ce malaise et de pouvoir envisager de nouveau passer une soirée agréable avec ses amis.

Depuis qu'elle a commencé la session, Line observe souvent les bénéfices de la méthode et les changements dans l'usage de soi à la maison. Désormais, elle

comprend mieux les enjeux physiques et psychologiques de ses actions :

J'avais installé une barre dans mon bain pour m'aider à me relever. Mais depuis que j'ai commencé la méthode Feldenkrais, je me suis rendu compte que je pouvais m'organiser sans la barre, par moi-même. Au lieu du support de la barre, je prends plus de temps pour m'installer confortablement et pour me relever par étapes. Quand je me tourne, je fais attention à la manière dont je m'y prends. C'est mon cerveau qui me dit de faire attention et c'est un émerveillement pour moi (Line, discussion de groupe, 24 mars 2014).

La concentration de Line s'est améliorée, ses déplacements sont plus faciles. Maintenant elle porte attention à ses mouvements pour ne pas se blesser et elle prend plus de temps pour s'organiser.

Pendant les discussions de groupe, les élèves s'influencent entre eux. Ils échangent des astuces sur la manière de gérer les douleurs provoquées par exemple par la position statique imposée par la voiture, pour faire le ménage ou d'autres activités quotidiennes. En expérimentant de nouvelles situations de recontextualisation, les participants deviennent de plus en plus autonomes dans leur cheminement. Ils s'autorégulent davantage et affinent leur ligne de conduite tant dans leurs apprentissages que dans les transferts d'apprentissages.

À l'étape de recontextualisation, les élèves identifient mieux les liens entre les propositions de mouvements et les applications des méta-thèmes « art de vivre » dans leur quotidien. Ils diversifient les transferts d'apprentissages en fonction des possibilités et des contraintes de leur environnement. En effet, les transferts d'apprentissages dans le quotidien ne sont possibles que s'ils ne représentent pas une trop grande insécurité. Si l'environnement n'est pas favorable à un changement des habitudes, l'élève se trouve dans une situation de conflit, soit avec lui-même, soit avec son entourage. De plus, si l'élève modifie sa façon d'agir, il y aura nécessairement des

répercussions sur son environnement, une modification de l'équilibre et des relations avec l'entourage. Pour que l'élève puisse transférer ses apprentissages, il faut donc que son environnement soit assez flexible pour adapter sa dynamique et son organisation aux nouvelles données apportées par le participant.

4.3.4. Point de vue de l'enseignante : la mise en place des ateliers de transferts d'apprentissages

Vers la mi-session, les participants ont adopté une attitude de chercheurs et d'observateurs de leur propre changement. Les commentaires que j'ai recueillis par oral et par écrit m'ont confirmé l'autonomisation des participants dans leurs explorations et dans leur processus de transfert d'apprentissages. Cela m'a encouragée à élargir mes propositions et à intégrer progressivement plus de références théoriques, sur le fonctionnement du système nerveux par exemple ou sur l'adaptation de notre rythme intérieur avec les exigences extérieures, ou encore sur la gestion des relations sociales en lien avec ses besoins, etc.

Pour accroître la perméabilité entre le contexte du cours et le quotidien, j'ai introduit à partir de la quatrième leçon des ateliers de transfert à la verticale. Ceux-ci consistaient à reprendre, avant et/ou après la leçon, des variations de mouvements de la leçon en les transférant de l'horizontal à la verticale, contre un mur, puis en déplacement dans l'espace. Les ateliers de transfert à la verticale constituaient une référence afin que les participants comparent leurs sensations et les effets avant et après la leçon. Ces ateliers avaient pour objectif d'encourager les transferts d'apprentissages depuis l'expérience pratique de la leçon avec l'enseignant jusqu'à diverses situations en dehors du cadre de la leçon. Ces ateliers présentaient l'avantage de pouvoir être refait facilement à la maison, comme nous l'avons constaté avec Marielle à l'hôpital qui souligne également cet aspect : « Les exercices contre le mur m'aident parce que s'allonger c'est difficile alors que chez moi je peux refaire les

exercices contre le mur » (Marielle, discussion de groupe, 24 mars 2014). Avant d'introduire les ateliers de transfert à la verticale lors de la leçon, je me suis assurée au préalable que la majorité du groupe avait intégré la pédagogie de base de la méthode. En effet, un outil introduit trop rapidement pourrait annuler l'effet escompté.

Je n'ai pas utilisé les ateliers de projection proactive²⁸ testés avec le groupe expérimenté à l'automne 2013. Ces ateliers consistaient à demander aux élèves à la fin de la leçon de nommer à haute voix des situations de la vie courante lors desquelles ils pourraient intégrer les apprentissages réalisés lors de la leçon. Instinctivement, j'ai évalué que les ateliers de transfert à la verticale jouaient un rôle similaire et que le surplus d'informations n'aurait pas été nécessairement bénéfique pour les élèves. Toutefois, les élèves expérimentés avaient souligné l'intérêt de cet ajout à la fin de la leçon. Je suggère donc pour d'autres occasions d'alterner entre ces ateliers pour augmenter la variété des propositions.

Les références théoriques et les ateliers de transfert d'apprentissages m'ont permis à cette étape de fournir des moyens supplémentaires et diversifiés aux élèves dans la prise de conscience de leurs habitudes et dans l'expérimentation de différents usages d'eux-mêmes. J'ai cherché à accompagner les élèves dans l'acquisition d'une plus grande autonomie sans suggérer une 'bonne façon de faire', mais plutôt pour développer leur capacité 'd'apprendre à apprendre', selon les termes de Moshe Feldenkrais. Dans le passage d'une étape d'intégration à la suivante, l'élève chemine et devient un « expert de ses transferts d'apprentissages » (en référence au titre de l'article de Fortin, « Devenir expert de ses sensations », 2001).

²⁸ Voir chapitre 3, section 3.2.

4.4. La décontextualisation des apprentissages

« Après avoir expérimenté divers apprentissages somatiques dans plusieurs situations, la personne a maintenant une capacité à généraliser la façon d'agir que lui proposent ses apprentissages somatiques. Sur le plan affectif, elle recherche de plus en plus des occasions pour mettre à profit ses apprentissages, cette vigilance l'accompagne constamment.(...) cette vigilance constante permet de développer et de conserver une qualité de présence dans une variété de situations. » (Beaudoin, 1998, p.16)

À l'étape de décontextualisation des apprentissages, les participants modifient leur usage d'eux-mêmes de manière permanente et plus seulement ponctuellement, c'est-à-dire en dehors d'un contexte déterminé. Les transferts d'apprentissages ne sont donc plus reliés à une situation précise, mais ils concernent l'ensemble de la personne dans son fonctionnement global et régulier. La décontextualisation des apprentissages représente donc un changement global de l'usage de soi, mais elle doit être accompagnée d'une constatation de ce changement par la personne elle-même. Cette étape représente un pas majeur pour se réapproprier la capacité de décider de ses actions, J'ai observé ces caractéristiques émerger chez certains participants à la fin de la session. En effet, leurs comportements et leurs discours intégraient une analyse plus globale d'eux-mêmes. Ces observations m'ont incitée à approfondir et personnaliser mon enseignement en généralisant les exemples donnés et les dissociant d'une situation particulière.

4.4.1. Nicole : la mise à profit de ses aptitudes créatrices

Au début de la session, Nicole s'attendait à apprendre des mouvements contextualisés pour des situations qui lui posent problème. Après quelques semaines de pratique, les commentaires de Nicole sont très différents. Lors de la sixième leçon, elle manifeste une nouvelle façon de voir les bénéfices de la méthode, comme elle l'indique dans son journal de bord : « La pensée d'aujourd'hui, *l'idéal pour vivre le moment présent*

c'est de ne pas anticiper ni résister, je l'applique cet été. Je réalise un rêve, celui de faire une croisière sur le fleuve Saint-Laurent et d'aller visiter mon frère sur les îles de la Madeleine » (Nicole, journal de bord, 10 mars 2014). Non seulement Nicole trouve des façons de transférer ses apprentissages en s'appropriant les notions apprises lors des leçons pour les réutiliser dans un nouveau contexte, mais en plus elle démontre qu'elle a atteint une étape supplémentaire. Elle fait référence non pas à un mouvement ni à un contexte, mais à une idée abstraite, un rêve, qu'elle décontextualise dans « sa philosophie de vie » selon ses termes. L'exemple de Nicole illustre une caractéristique de l'étape de décontextualisation. L'élève acquiert un degré d'autonomisation qui lui permet de maximiser ses apprentissages et de les transformer. À présent, Nicole a suffisamment d'autonomie pour imaginer l'infinité des possibilités que lui procure cette nouvelle façon d'agir et de penser. Même si elle ne poursuit pas les leçons de Feldenkrais ultérieurement, Nicole a intégré suffisamment d'expériences nouvelles dans sa façon de vivre et de penser, pour continuer à appliquer les méta-thèmes dans différents aspects de sa vie quotidienne.

4.4.2. Line : la qualité de présence à soi

Line a fait preuve d'une progression constante et fluide vers la décontextualisation de ses apprentissages et l'autonomisation tout au long de la session. Les changements réalisés dans son quotidien semblaient lui apporter confiance et sérénité. Line avait déjà commenté le fait que la maladie lui avait fait prendre conscience d'un manque d'attention à elle-même. Avec la méthode Feldenkrais, elle a trouvé une légitimation à sa façon de penser et d'agir et un appui pour le faire accepter par son entourage. La méthode lui a changé la vie dit-elle : « Je prends maintenant du temps pour moi. Je vais prendre des marches. Je fais de la lecture, je médite. Tout pour mon bien-être, je relaxe. Je suis beaucoup plus détendue, je me fâche beaucoup moins » (Line, journal de bord, 31 mars 2014). Son changement de comportement a également eu des répercussions sur sa capacité à gérer des situations avec l'extérieur : « Grâce aux

conseils et aux anecdotes des enseignantes, je prends plus le temps d'analyser les situations. Je regarde avant d'agir » (Line, journal de bord, 31 mars 2014). Line a responsabilisé sa fille en la laissant résoudre une situation personnelle. Elle est fière de raconter au groupe la manière dont elle a géré la situation, en conservant son calme et sa lucidité. Line dit qu'elle est plus présente à elle-même dans tous les moments de sa vie :

Quand je me déplace, je pense toujours si cela va me faire mal ou si je vais mal forcer. Avant, quand j'allais à la salle de sport, faire de bons exercices signifiait forcer pour avoir un meilleur rendement. Mais maintenant je prends mon tapis, je m'installe et je regarde mon corps s'il est bien positionné pour continuer mes exercices (Line, journal de bord, 31 mars 2014).

Line a accordé une grande confiance aux enseignantes en s'engageant dans l'expérience sans retenue. La relation développée pendant les leçons l'a aidée à transférer son expérience en dehors du cadre des cours comme elle le décrit elle-même : « J'ai recommencé à méditer, j'entends la voix d'Élise et ça m'apaise, une petite voix qui est présente entre les rencontres et qui me rappelle que je dois prendre soin de moi. La voix d'Élise me suit toute la semaine chez moi » (Line, discussion de groupe, 7 avril 2014).

4.4.3. Marielle : la prise de conscience de l'éducation

La présence et la personnalité de l'enseignant jouent une part importante, semble-t-il, dans l'expérience et la motivation de l'élève. Les anecdotes partagées par l'enseignant sur son expérience personnelle peuvent avoir une portée plus large qu'on ne peut imaginer. Par exemple, lors d'une discussion en groupe, Nicole Aubry avait mis en contexte sa rencontre avec la méthode Feldenkrais et sa formation pour devenir praticienne : « Avant de faire du Feldenkrais, j'avais les épaules levées en permanence. Après ma formation, mes épaules se sont baissées, mon cerveau a

compris que ce n'était pas utile de les garder levées. Il s'est libéré de cette contrainte. On acquiert ces prises de conscience avec le temps » (Nicole Aubry, discussion de groupe 24 février 2014). Le récit de Nicole Aubry a vivement résonné dans l'expérience de Marielle. La semaine suivante, cette élève a fait le commentaire suivant au groupe :

Le témoignage de Nicole m'a changé la vie. J'y ai beaucoup pensé pendant toute la semaine et j'ai essayé à plusieurs reprises de relâcher les épaules, et mon dieu, ça fait du bien! J'étais beaucoup plus détendue et je me sentais tellement mieux. Mettre ses épaules en arrière, c'est une éducation (Marielle, discussion de groupe, 3 mars 2014).

Grâce à cet exemple, Marielle a non seulement pris conscience d'une habitude de posture, mais elle a également relié cette attitude à une façon de penser, à une manière de se positionner dans le monde en réponse à une norme éducative. Marielle a constaté, par elle-même, le pouvoir de notre éducation sur nos comportements. Elle a analysé une façon d'être et de penser et l'a intériorisée à l'usage global d'elle-même. Le commentaire de Marielle a également fait écho chez les autres participants qui ont pu observer les étapes du processus de transfert d'apprentissages racontées par la personne elle-même. Les témoignages des participants ont un fort pouvoir éducatif sur l'ensemble du groupe. En étant témoin des prises de conscience des autres élèves, les participants se sentent encouragés et stimulés à comprendre leurs propres mécanismes et à développer le pouvoir décider pour et par eux-mêmes.

J'ai cité les expériences de Nicole, Line et Marielle pour illustrer l'étape de décontextualisation, car leurs témoignages illustraient bien la personnalisation de leurs apprentissages et une nouvelle façon de penser leur vie et leur environnement. Même s'ils ne sont pas cités pour cette étape, d'autres participants ont cheminé durant la session au travers différentes étapes de transferts des apprentissages. Toutefois, les trois participantes citées ci-dessus ont élargi leurs compétences à une façon d'agir et à un art de vivre. Il faut toutefois préciser que le transfert des apprentissages dans le

quotidien a été facilité chez Nicole, Line et Marielle grâce à un environnement favorable.

4.4.4. Point de vue de l'enseignante : la personnalisation de l'enseignement

J'ai distribué à tous les participants lors de la première rencontre un journal de bord, utilisé à la fois comme outil mnésique pour les élèves et comme source de données pour l'analyse des données de cette recherche. Les journaux ont été recueillis à la fin de la session pour être lus puis analysés. Environ, la moitié du groupe m'a remis leur journal de bord dont certains extraits sont cités dans ce chapitre. Les élèves de la session d'hiver 2014 n'ont pas mentionné aussi largement que ceux de la session d'automne 2013 les répercussions du journal de bord dans leurs apprentissages. J'émetts l'hypothèse que les élèves qui suivaient pour la première fois une session de cours de Feldenkrais n'avaient pas de points de comparaison, contrairement aux élèves qui pratiquent la méthode depuis plusieurs années et qui ont bénéficié, avec l'ajout du journal de bord, d'un nouvel élément dans leur processus d'apprentissage. Deux personnes de la session d'hiver 2014 ont préféré me remettre un témoignage libre en mentionnant ne pas être assez assidues pour l'écriture régulière. Les récits des cinq journaux de bord recueillis m'ont permis de constater des prises de conscience des élèves en d'autres termes que ceux utilisés dans les échanges oraux lors des discussions. En lisant leurs témoignages, j'avais l'impression d'être témoin d'une partie plus intime de la personne. Nicole, par exemple, a transposé sur le papier le fait que la pratique l'avait aidée à prendre la décision de faire un voyage qu'elle rêve de réaliser depuis des années.

Je n'ai malheureusement pas pu adapter mon enseignement aux commentaires reçus dans les journaux de bord puisque ceux-ci ont été ramassés lors du dernier cours et analysés postérieurement à la fin de la session. Les élèves de la session d'hiver 2014 ont peu manifesté les impacts du journal de bord dans leurs apprentissages par rapport

au groupe de la session d'automne 2013. Je ne peux donc pas me prononcer sur le degré de pertinence de l'utilisation des journaux de bord dans le transfert des apprentissages. Je peux supposer que des élèves débutants ont déjà beaucoup à intégrer dans leur quotidien par la découverte de la méthode et qu'ils n'ont pas nécessairement la capacité de mettre des mots sur leur expérience. Les élèves plus avancés pouvaient prendre d'avantage de recul sur la pratique et en analyser les effets sur leur quotidien. La lecture des journaux de bord des élèves de la session d'hiver 2014 m'a toutefois permis de retrouver certains témoignages que les élèves avaient faits à l'oral, tout comme des situations et des réflexions inédites que les élèves n'avaient pas partagés avec le groupe. Aussi, j'ai constaté que pour certains, les journaux avaient servi d'outil mnésique grâce à la reprise par écrit des propositions de mouvements faites pendant les leçons. Certains élèves décrivaient leurs sensations et les applications des apprentissages qu'ils faisaient, ou voulaient faire, dans leur quotidien. Les journaux de bord pouvaient favoriser, au même titre que la fiche aide-mémoire, la perméabilité entre le contexte du cours et le quotidien. De manière générale, j'ai constaté que l'acte d'écriture, qu'il soit quotidien (journal de bord) ou ponctuel (témoignage libre) constituait un support pour les élèves, qui constataient par eux-mêmes et après coup l'évolution de leurs apprentissages. Pour certains élèves, l'écriture était un outil efficace pour décrire leurs sensations, prendre du recul sur leur ressenti, analyser une situation inhabituelle, mettre une nouvelle idée en relief et progresser dans la capacité de transfert d'apprentissages.

J'ai remarqué que la présence et la personnalité de l'enseignant avait un impact important dans l'expérience des élèves tel que décrit ci-dessus dans le témoignage de Line. Par l'interaction orale (et non la démonstration qui n'est pas utilisée dans l'enseignement de la méthode Feldenkrais), j'essayais de moduler ma présence et ma qualité de voix afin de nuancer le contenu de mon discours. L'importance de ma voix a d'ailleurs été mentionnée par certains élèves comme un référent à l'extérieur des leçons. Ma voix prolongeait l'expérience des élèves et jouait un rôle d'agent de

perméabilité, comme en témoignent d'autres participants : « La voix du professeur est douce, ça me guide vers des mouvements doux. » (Nicole, journal de bord, 3 février 2014). « La voix d'Élise m'apaise, elle est calme (...) même si je décrochais, j'entendais la voix d'Élise au loin qui me berçait. C'est rare pour moi de décrocher, de dormir même, j'ai réussi à lâcher-prise. Quelquefois j'entendais un mot, une phrase seulement. » (Mona Lisa, discussion de groupe, 31 mars 2014). Le choix des mots, du vocabulaire et des expressions employées est donc d'une grande importance et teinte fortement l'expérience des participants. J'ajustais le ton et l'intensité de ma voix, la vitesse de mon débit et de mes mouvements ou encore la direction focale ou périphérique de mon regard en fonction du contexte et de la relation établie avec les participants (dans des rapports sociaux lors des discussions, dans des rapports d'expérimentation durant les ateliers kinesthésiques ou dans un rapport individuel pour favoriser la présence à soi durant les leçons). Conformément à la pédagogie transmise par la méthode, j'essayais de communiquer harmonieusement les apprentissages en ayant conscience du rôle de ma voix et de ma présence.

À l'étape de décontextualisation des apprentissages une relation de confiance et de complicité s'est établie entre les participants et l'enseignante. Les discussions étaient un moment propice pour les échanges théoriques complémentaires à l'expérience pratique. J'ai utilisé les questionnements et les témoignages des élèves pour élargir les discussions à des références théoriques plus complexes et alimenter ainsi une réflexion collective autour de la méthode. J'ai pu ainsi aborder des notions développées par Moshe Feldenkrais comme 'apprendre à apprendre', 'un cerveau sans corps ne peut pas penser', 'la posture idéale est de pouvoir bouger sans préparation dans n'importe quelle direction', ainsi que des sujets plus spécifiques aux personnes vivant avec la fibromyalgie, tel que 'le poids de l'entourage influence les changements', 'le temps consacré aux autres par rapport à l'attention portée à soi-même', 'la mémoire du corps et des douleurs', etc. Chacun, participant comme enseignant, apportait sa contribution, autant en terme d'expérience pratique que de

contenu théorique. Soutenue par les autres enseignantes, j'ai encouragé les élèves à devenir des chercheurs de leur processus. Les commentaires des participants m'ont permis de réajuster les propositions et d'offrir différents exemples de recontextualisation et de décontextualisation. J'ai repris certains témoignages pour les associer à un cadre théorique plus large et comme prétexte pour transmettre des concepts plus abstraits.

J'ai pris conscience que la notion de transfert d'apprentissages devait être incluse dans mon enseignement, et ce, dès le début de la session. Cette intention allait se traduire dans ma qualité de présence pendant les cours. J'ai compris que mon objectif ne devait donc pas consister à enseigner correctement la méthode Feldenkrais, comme je le faisais auparavant avec d'autres groupes d'élèves, mais d'enseigner la méthode avec l'intention que les élèves puissent modifier leurs habitudes et leurs façons de faire. En enseignant, j'ai réalisé que les outils et les ateliers de transferts d'apprentissages que je fournissais aux élèves devaient venir de ma propre créativité et du développement de mon écoute à l'égard des besoins des élèves. Que ce soit par des propositions de mouvements ou par des pistes de réflexion, j'essayais de prendre en considération l'ensemble de la personne et son environnement pour qu'elle puisse transférer ses apprentissages. L'élève pourra alors rejoindre tous les niveaux de son être au monde et pas seulement les besoins identifiés au départ.

Les témoignages des élèves et de l'enseignante ainsi que les moyens pédagogiques répartis selon les quatre étapes d'intégration m'ont permis de faire ressortir les principales caractéristiques de chaque étape du processus. J'ai voulu mettre en perspective la dynamique de va-et-vient entre les élèves et l'enseignante qui s'offrent mutuellement des moyens pour développer les apprentissages. Je dois préciser que la progression de chaque élève comme de l'enseignante est une série d'essais et d'erreurs, d'allers et retours d'une étape à l'autre, sur le chemin de la découverte de nouveaux apprentissages. La sincérité et la générosité des participants m'a toujours

guidée à chercher de nouvelles stratégies pour les aider à intégrer le Feldenkrais dans tous les moments du quotidien et contribuer à améliorer leur bien-être à chaque instant.

En guise de conclusion, j'introduis une représentation graphique, résultat du processus réflexif du comité d'encadrement²⁹, qui synthétise les quatre étapes d'intégration du point de vue des élèves et de l'enseignante. La figure 2, « La dynamique professeur-élève dans le processus de transfert d'apprentissages »³⁰, reprend les idées développées dans le chapitre des résultats pour chaque étape d'intégration et permet de suivre la progression d'une étape à l'autre. L'accent est mis sur l'interaction active entre l'enseignant et les élèves, qui s'actualise à chaque nouvelle étape d'intégration franchie. Toutefois, la classification ne doit pas faire oublier la singularité des expériences et des rythmes d'apprentissages des élèves, et la non-linéarité du processus dans l'expérience vécue.

²⁹ Voir la constitution du comité d'encadrement section 3.1.

³⁰ La figure a été conçue par Sylvie Fortin et Élise Hardy et réalisée par Nathalie Taylor dans le cadre du rapport de recherche « Fibromyalgie et Feldenkrais : l'art de vivre son quotidien ».

CHAPITRE V

DISCUSSION

Les résultats de la recherche de la session d'hiver 2014 présentés dans le chapitre précédent ont permis de mettre en évidence les différentes étapes d'intégration du processus de transfert d'apprentissages des élèves et la manière dont le professeur peut favoriser la décontextualisation des apprentissages, c'est-à-dire l'intégration des apprentissages dans l'ensemble de l'usage de soi quelque soit le contexte. Les résultats ont également mis en perspective l'importance de la relation entre les élèves et l'enseignant et la dynamique itérative qui se décline au fur et à mesure de la session. Dans le prochain chapitre, je tenterai d'interpréter ces résultats à partir de la littérature citée dans le deuxième chapitre de ce mémoire et en me basant sur de nouvelles informations théoriques auxquelles j'ai eu accès à la fin de mon cheminement de recherche. Je m'appuierai plus spécifiquement sur l'ouvrage collectif réalisé sous la direction de la médecin Paule Mongeau, « Fibromyalgie quand tu nous tiens! » (2014) traitant des causes de la fibromyalgie et des traitements pour diminuer les effets de la maladie . Les informations recensées dans cet ouvrage ont étayées mes réflexions en apportant un nouveau regard. Bien qu'ayant directement attiré à mon sujet de recherche, j'ai fait le choix d'intégrer la référence de cet ouvrage uniquement dans mon chapitre de discussion et non de modifier l'examen des écrits, m'appliquant ainsi à faire ressortir la dynamique de la recherche-action que j'ai suivi tout au long de mon processus.

Tout au long de ce chapitre, je ferai référence à la figure 3³¹ intitulée « Modélisation : processus de transfert d'apprentissages de la méthode Feldenkrais » (p.126), une représentation visuelle qui synthétise l'ensemble des données recueillies pour illustrer le processus de transfert d'apprentissages de l'élève et le rôle de l'enseignant. La figure 3 est présentée à la fin de ce chapitre et est organisée en 5 sections, à savoir : 1) les ressources externes de l'élève, 2) les ressources internes, 3) les apprentissages lors d'une leçon de Feldenkrais, 4) les moyens de transfert d'apprentissages intégrés dans le cadre de cette recherche-action et 5) la dynamique enseignant-élèves dans le processus de transfert d'apprentissages.

5.1. L'attitude initiale de l'élève et le rôle de l'environnement

La diversité des réactions des élèves, suite aux premières leçons de Feldenkrais de la session, m'a permis de constater que l'expérience pratique et la capacité de l'élève à recontextualiser ses apprentissages sont soumises à des facteurs inhérents à l'attitude initiale de l'élève lorsqu'il entre en contact pour la première fois avec la méthode. Ses apprentissages sont influencés par la manière dont il perçoit et il interprète les mouvements et la pédagogie proposés à la lumière de l'usage de soi, c'est-à-dire nos propres habitudes et manières d'agir au départ (voir figure 3 : la contextualisation des apprentissages du point de vue des élèves). Il est difficile de dresser une liste exhaustive des facteurs influençant l'attitude initiale de l'élève. Toutefois, les résultats de l'étude m'ont permis de relever que les ressources externes³² et internes³³ de l'élève (voir figure 3: ressources externes et internes) constituent une part importante de sa manière d'entrer en contact avec la méthode.

³¹ La figure a été conçue par Sylvie Fortin et Élise Hardy et réalisée par Nathalie Taylor dans le cadre du rapport de recherche « Fibromyalgie et Feldenkrais : l'art de vivre son quotidien ».

³² Encadrement médical, ressources financières, soutien social et familial, associations et groupes d'entraide, environnement professionnel, etc.

³³ Capacités physiques, cognitives, émotives, psychologiques.

En fonction des élèves, certaines ressources jouent un rôle plus important que d'autres. Citons la relation avec l'environnement, les habitudes de vie, le temps et l'espace consacré à soi, le soutien psychologique et émotionnel, comme facteurs influençant la capacité de l'élève à intégrer de nouveaux apprentissages dans son quotidien. Les chercheurs en éducation intègrent les facteurs émotifs comme données dans leur compréhension du phénomène de transfert d'apprentissages : « La prise en compte des facteurs affectifs constitue une condition incontournable dans la dynamique du transfert des apprentissages, cette dynamique requérant non seulement l'engagement cognitif du sujet, mais son engagement affectif » (Tardif, 1999, p.101). Le rapport cognitif et affectif de l'élève aux savoirs à acquérir va donc déterminer sa motivation à s'ouvrir aux apprentissages. Par conséquent, le processus intègre nécessairement les contraintes et possibilités de l'environnement de l'apprenant.

Pour les personnes vivant avec la fibromyalgie de la session d'hiver 2014, le rapport de l'élève à la maladie a constitué un frein ou un moteur important de son implication dans le processus. Les témoignages des élèves mentionnent également l'importance du degré d'acceptation de la maladie par l'entourage proche dans leur capacité à intégrer des changements d'habitudes. En effet, la méthode Feldenkrais offre des outils pour modifier l'usage de soi. Or si l'élève ou son entourage empêche (consciemment ou non) toute forme de changement de la personne dans son environnement ou ne permet pas la modification de l'environnement lui-même, les bénéfices de la pratique peuvent être limités. Les effets peuvent même être négatifs si l'élève se trouve dans une situation d'échec par rapport à une tentative d'amélioration de sa qualité de vie. La pratique de la méthode et la décontextualisation des apprentissages doivent être envisagées à travers la relation réciproque que l'élève entretient avec son environnement comme le suggère Feldenkrais (1992) lui-même : « Le comportement acquis est le résultat de l'interaction de l'entité génétique avec l'environnement. Ainsi, il semble légitime de dire qu'à condition d'avoir pu changer l'environnement, le comportement acquis pourra changer » (p.15). (Voir figure 3 : la

recontextualisation des apprentissages du point de vue de l'élève). Les contextualistes, cités au chapitre 2³⁴, postulent qu'il y a indivisibilité entre la cognition et l'environnement socioculturel. Ils affirment également que le contexte social de l'apprenant teinte de différentes manières l'apprentissage de l'élève. La culture, selon l'approche contextualiste, est le cadre fondamental de l'apprentissage d'une activité.

5.2. Les répercussions de la pratique somatique sur l'image du corps

L'ouvrage collectif traitant de la fibromyalgie m'a permis de mettre en perspective les résultats de mon étude. Sous la direction de Paule Mongeau (2014), 16 professionnels de la santé ont contribué à l'écriture de « Fibromyalgie, quand tu nous tiens! » Des disciplines variées s'y rencontrent et se complètent pour donner un portrait actualisé de la maladie et des traitements proposés selon les approches : médecine fonctionnelle, ostéopathie, yoga, méditation, thérapie corporelle, psychologie, nutritionniste, acupuncture, psychothérapie, etc. Médecin ou nutritionniste s'accordent à dire que le rôle et l'implication de la personne malade sont fondamentaux dans l'amélioration de sa qualité de vie. L'omnipraticienne Dumais (2014) nomme certains facteurs influençant le déclenchement des symptômes de la maladie : « Les dysfonctions constatées chez les personnes atteintes de maladies chroniques sont pour la plupart le résultat d'une interaction depuis la naissance entre l'environnement, les habitudes de vie et les prédispositions génétiques. » (p.39). Les propos de Dumais rappellent ceux de Feldenkrais sur la construction de l'image de soi, présentés dans la préface de « Énergie et bien-être par le mouvement » (1993) : « Nous agissons en fonction de l'image que nous nous faisons de nous-mêmes. Celle-ci, qui à son tour influence chacun de nos actes, est conditionnée à des degrés divers par trois facteurs : l'hérédité, l'éducation et l'autoéducation. » (p.13). Les trois facteurs cités par Feldenkrais trouvent une résonance avec les trois critères cités plus haut par

³⁴ Voir chapitre 2, section 2.3.2

Dumais, à savoir les prédispositions génétiques (l'hérédité), l'environnement (l'éducation) et les habitudes de vie (l'autoéducation) dans l'établissement de la maladie ou le maintien de la santé. Il en résulte que pour modifier un comportement non fonctionnel voir néfaste, il ne s'agit pas seulement de changer une façon de faire, mais bien d'agir sur la manière de s'envisager dans l'action c'est-à-dire sur l'image que nous avons de nous-mêmes et que nous donnons à voir pour l'extérieur. Cette image se constitue progressivement et évolue tout au long de la vie sous l'influence de l'hérédité, l'éducation (culturel, social, éducatif, familial, etc.) et l'autoéducation :

L'éducation détermine fortement notre autoéducation, qui est l'élément le plus actif de notre développement et auquel, dans notre vie sociale, nous avons plus fréquemment recours qu'aux éléments d'origine biologique. Notre autoéducation influe sur notre réception de l'éducation sociale tout autant que sur la sélection de ce que nous devons apprendre et sur le rejet de ce que nous pouvons assimiler. L'éducation et l'autoéducation se font alternativement. (Feldenkrais, 1993, p.13)

Certains élèves atteints de fibromyalgie, dont Marielle citée dans le chapitre des résultats³⁵, ont pris conscience par eux-mêmes des liens entre leur image du corps et leur éducation. Ils ont constaté, par l'expérience vécue, les répercussions des discours sur le corps sur leur image du corps. Ces résultats sont d'autant plus satisfaisants (pour les élèves comme pour les enseignants) lorsqu'ils émanent du vécu des participants et des liens qu'ils établissent pour eux-mêmes.

Shusterman (2009), développe son concept de soma-esthétique et mentionne à sa manière l'influence de la culture sur la constitution de l'image et de l'usage de soi : « la composition précise du système neuronal d'un individu (son répertoire préféré des chemins neuronaux) est en partie le produit de son expérience individuelle et de son conditionnement culturel. » (p.46). Le discours de la société sur le corps modèle,

³⁵ Voir chapitre 4, section 4.4.3.

productif et performant doit être pris en considération dans la compréhension de la maladie : « des idéologies entières peuvent être tacitement matérialisées et préservées dans des codes et des normes somatiques qui, comme les habitudes corporelles, sont aisément considérées comme allant de soi et échappant ainsi à la conscience critique » (Shusterman, 2009, p.50).

La méthode Feldenkrais tente de développer l'autonomie des élèves pour une meilleure écoute de soi et de ses besoins. Autant dans les propositions de mouvements que dans les méta-thèmes proposés, l'enseignant véhicule un discours sur le corps, sur la santé et sur le bien-être qui apportent des alternatives aux discours dominants sur la santé et le corps. Les participants souffrant de fibromyalgie qui découvrent la méthode Feldenkrais, souvent après plusieurs années de traitements médicaux et de combat contre la maladie, sont confrontés à de nouveaux paradigmes sur le bien-être et la santé. Cette dichotomie n'est pas négligeable dans l'expérience vécue des personnes vivant avec la fibromyalgie généralement baignées dans le milieu médical, les traitements et les préjugés sur la maladie. Certains élèves ont eu, à juste titre, des doutes et des réticences face à la pédagogie de la méthode, comme Christiane³⁶ qui questionnait, dans l'article de Feldenkrais, la stratégie pédagogique consistant à ne pas répéter les mouvements des deux côtés de manière similaire.

5.3. Privilégier le mieux-être sur la performance

À la session d'hiver, plusieurs élèves atteints de fibromyalgie ont partagé leur prise de conscience du rythme effréné de leur vie avant le déclenchement de la maladie. Trop souvent, selon Line, David et Johanne, ils ne prenaient pas le temps de s'arrêter pour s'écouter. Ils privilégiaient les demandes de leur entourage sur leurs propres besoins, dans un souci de performance. Certains élèves ont d'ailleurs mentionné que la

³⁶ Voir chapitre 4, section 4.2.4.

maladie leur avait permis de comprendre qu'ils avaient dépassé leurs limites.

Dans l'ouvrage collectif sur la fibromyalgie, Blais (2014), ostéopathe, intègre le stress, l'hyperactivité mentale et le désir de performer aux multiples causes associées aux symptômes que ressentent les personnes vivant avec la fibromyalgie :

L'objectif est de calmer l'hyperactivité mentale pour redonner au corps une énergie perdue dans un processus de souffrance associée à son histoire passée. Le désengagement du mental est un moment de libération de l'esprit, une suspension des questionnements, un apaisement des désirs, un arrêt de la tendance à s'analyser, se juger, s'évaluer. » (p.87).

Blais (2014) mentionne les résultats probants de recherches scientifiques pour un programme de traitement thérapeutique incluant des techniques méditatives où les personnes atteintes de fibromyalgie apprennent à « s'observer sans jugement » (p.86). L'ostéopathe préconise l'introduction de pratiques corporelles pour l'amélioration des soins des personnes souffrant de fibromyalgie :

Développer des outils personnels, faire des choix de vie qui permettent d'atteindre régulièrement un état de détente contribue à l'efficacité des soins. C'est ainsi qu'il est intéressant de suggérer des exercices de relaxation, visualisation, respiration ou méditation. L'objectif n'est pas de changer radicalement son hygiène de vie, il est important de se donner du temps pour ressentir du plaisir et un bien-être dans cette nouvelle façon de vivre plus consciemment. C'est en fait s'accorder le temps de prendre conscience de sa façon de penser, des tensions de son corps, de sa respiration et de relâcher la tension physique et psychologique sans s'exiger une performance. (Blais, 2014, p.85)

La session d'hiver 2014 a permis à certains élèves de découvrir par eux-mêmes les bienfaits de la prise de conscience de leurs habitudes et l'importance de l'attention portée à soi dans le quotidien. Line, par exemple, s'est servie de la pédagogie de la méthode véhiculée dans les méta-thèmes pour légitimer une nouvelle façon d'être et d'agir, basée sur le mieux-être, pour elle et vis-à-vis de son entourage. Désormais, elle

s'arrête avant d'être fatiguée, elle prend du temps pour elle et elle écoute ses besoins³⁷. Mona Lisa, avait reconnu dans son fonctionnement une suractivité cérébrale et une tendance à analyser constamment les situations. Grâce à l'approche de la méthode Feldenkrais basée sur le ressenti, elle a appris au cours de la session à désengager son mental et à modifier ses patterns³⁸. À leur rythme, les élèves ont expérimenté de plus en plus fréquemment les apprentissages à l'extérieur de leur contexte d'apprentissage (voir figure 3 : application des apprentissages dans un autre contexte du point de vue de l'élève). Ils ont affiné leur perception et les liens entre leurs sensations et l'image d'eux-mêmes.

La pratique somatique a une influence effective dans le quotidien si l'expérience est transformatrice, c'est-à-dire qu'elle altère de manière permanente (mais en constante évolution) l'usage de soi (nos habitudes et manières d'agir) ainsi que la conscience de ces changements. En d'autres termes, pour que la transformation de nos habitudes soit complète, les répercussions de l'expérience doivent être observables dans une multitude de contextes, quel que soit le contexte. L'élève qui atteint l'étape de décontextualisation développe son autonomie dans l'apprentissage et s'approprie la capacité de décider par lui-même des actions qu'il veut entreprendre en faisant des choix bénéfiques pour lui-même. Il personnalise ses apprentissages et peut utiliser la pédagogie de la méthode dans d'autres situations que les pratiques somatiques, puisqu'il a 'appris à apprendre'. (Voir figure 3 : la décontextualisation des apprentissages du point de vue des élèves). Le plaisir d'apprendre et de découvrir de nouvelles possibilités ouvrent des perspectives rassurantes et stimulantes pour des élèves : « C'est par ce retour au jeu d'apprendre que nous pouvons à la fois trouver des alternatives aux difficultés que nous rencontrons et, à la fois, aérer notre créativité. » (Joly, 1982, p.2)

³⁷ Voir chapitre 4, section 4.4.2.

³⁸ Voir chapitre 4, section 4.2.3.

5.4. De la contextualisation à la décontextualisation conjointe de l'enseignement et des apprentissages

Les témoignages et observations d'expériences de transferts d'apprentissages recueillis au cours de la session d'hiver 2014 ont été classés selon les quatre étapes d'intégration inspirées du cadre d'analyse de Beaudoin (1998). La classification a permis de mettre en évidence que l'enseignement devait être établi en fonction de la progression de l'élève dans le processus de transfert d'apprentissages. En effet, tel que mentionné au chapitre 2 et confirmé en pratique avec le groupe d'élève vivant avec la fibromyalgie, le processus de transfert d'apprentissages doit faire l'objet d'un accompagnement : « Le transfert est présent tout au long de l'apprentissage, il doit s'enseigner en même temps que les connaissances de base que l'on souhaite voir transférer et non après. » (Mendelsohn, dans Tardif, 1999, p.100). Enseignement et apprentissage doivent donc progresser conjointement. Aussi, comme les élèves n'évoluent pas au même rythme au cours de leur processus, l'enseignant doit ajuster les informations transmises pendant la session en fonction du niveau d'intégration atteint par les élèves et en fonction de la vitesse de leur processus d'intégration. L'enseignant n'enseigne donc pas le même contenu ni de la même manière durant toute la session. Son enseignement évolue avec la progression des apprentissages des élèves.

La classification des résultats selon les quatre étapes d'intégration a donc révélé la relation éducative entre l'enseignant et les élèves. Généralement, pour guider l'élève dans son processus, l'enseignant précède l'étape d'intégration que l'élève va franchir en lui fournissant des moyens et des stratégies pédagogiques adaptées à ses besoins. Ainsi, à la première étape d'intégration, pour permettre à l'élève d'entrer plus facilement en contact avec les mouvements et la pédagogie de la méthode Feldenkrais (voir figure 3, section 3 : apprentissages dans les leçons), l'enseignant contextualise ses propositions, c'est-à-dire qu'il adapte ses propositions aux ressources externes et

internes des participants qu'il a identifiées pendant les leçons et lors des discussions formelles et informelles au début ou à la fin de chaque leçon. À cette étape, l'élève découvre la méthode (mouvements et pédagogie) dans un cadre structuré où il peut expérimenter en toute sécurité les apprentissages de la méthode Feldenkrais. Il contextualise ses apprentissages, c'est-à-dire qu'il intègre des apprentissages en fonction de ses capacités et de son attitude initiale (voir figure 3 : contextualisation des apprentissages). Pour accompagner l'élève vers la deuxième étape d'intégration, l'application des apprentissages dans un autre contexte, l'enseignant invite les élèves à reproduire et adapter certains apprentissages à l'extérieur du cadre de la leçon. Pour diversifier son approche, l'enseignant peut s'appuyer sur des outils de transfert d'apprentissages comme les articles, les témoignages de participants ou les fiches aide-mémoire. À cette étape, l'élève applique ses apprentissages ou il les transfère parfois de manière ponctuelle et inattendue comme Jocelyne avec son chat³⁹ (voir figure 3, section 5, application des apprentissages dans un autre contexte). À l'étape de recontextualisation, l'enseignant diversifie les exemples de transfert d'apprentissages et il recontextualise lui-même certains mouvements ou méta-thèmes lors des ateliers de transfert d'apprentissage, lors des discussions ou en faisant des références à des sujets connexes en lien avec la santé, le bien-être, la conscience et l'usage de soi. L'enseignant suggère à l'élève de développer ses habiletés, de nommer ses actions, ses apprentissages et ses transferts d'apprentissages. L'élève devient généralement plus conscient de l'usage de lui-même dans son quotidien à partir de cette étape. Il devient plus autonome dans ses apprentissages pendant les leçons et il élargit progressivement ses expériences à de nouveaux contextes en recontextualisant ses apprentissages. (voir figure 3 : la recontextualisation des apprentissages). À l'étape de décontextualisation, l'enseignant invite l'élève à utiliser ses apprentissages dans toutes les sphères de sa vie, comme un « art de vivre » dans son quotidien. L'élève décontextualise alors ses apprentissages et personnalise ses transferts

³⁹ Voir chapitre 4, section 4.2.1.

d'apprentissages qui ne sont plus reliés à un contexte en particulier, mais plutôt à une façon de penser et d'être dans le moment présent et dans ses projets futurs, comme Nicole et son projet de voyage⁴⁰. Les apprentissages décontextualisés, c'est-à-dire transférable dans n'importe quelle situation de la vie de l'élève, deviennent alors un art de bouger, un art de penser et donc un « art de vivre » (voir figure 3 : la décontextualisation des apprentissages).

5.5. Les moyens de transfert d'apprentissages et la personnalisation de l'enseignement

L'enseignant ne peut avoir un impact direct sur l'environnement de l'élève. Par contre, il peut avoir une influence sur la capacité de l'élève à diversifier ses expériences de recontextualisation. L'introduction de moyens pédagogiques en complément de la leçon traditionnelle de Feldenkrais a favorisé, selon mes observations de la session d'hiver 2014, l'autonomie et la responsabilisation de l'élève dans son processus de transfert d'apprentissages. Par rapport à d'autres groupes d'élèves à qui j'enseigne habituellement, l'introduction des outils et des ateliers de transfert d'apprentissages à la session d'hiver 2014 a permis de varier les modes d'accès à l'apprentissage (cognitif, kinesthésique, verbal, mnésique, analytique, etc.) et de créer des espaces pour favoriser et échanger les expériences de transfert d'apprentissages. Par exemple, lorsque plusieurs élèves ont commencé à faire des liens entre leurs apprentissages, leur mode de vie et leur éducation, j'ai élargi les méta-thèmes pédagogiques aux méta-thèmes sur « art de vivre » pour accompagner les élèves vers la décontextualisation des apprentissages.

Toutefois, un outil ne fonctionne pas systématiquement. Plutôt que d'appliquer une « recette », il est donc préférable d'offrir une variété d'outils qui auront des répercussions différentes pour chaque élève en fonction de l'étape d'intégration

⁴⁰ Voir chapitre 4, section 4.4.1.

atteinte. L'enseignant peut développer et affiner son expertise pour discerner les outils pertinents qu'il peut introduire au moment présent et accompagner les participants vers les prochaines étapes d'intégration. Bien sûr les choix de l'enseignant sont guidés par ses préférences et ses habiletés pour qu'il soit à l'aise avec les moyens qu'il propose. L'enseignant s'approprie les différentes stratégies pédagogiques offertes par la méthode et en développe de nouvelles, en fonction de ses moyens et ses préférences.

Les outils et ateliers de transfert d'apprentissage nommés dans la figure 3 (voir figure 3 : moyens de transfert d'apprentissages) prennent en compte les moyens utilisés lors de la session d'automne 2013, qui ont servis à mettre en place l'approche pédagogique de la session d'hiver 2014. Ces outils et ateliers sont quelques exemples possibles dont l'enseignant peut s'inspirer pour construire ses propres outils et ateliers, en rapport avec les besoins et les ressources de son groupe d'élèves. Dans le cadre de la recherche-action et à la demande des membres du comité d'encadrement, une série de fiches a été produite pour être utilisées par les élèves qui suivent des leçons de la méthode Feldenkrais ou par les praticiens Feldenkrais qui veulent distribuer ces fiches à leurs élèves. La réalisation de ces fiches n'était pas prévue au début du projet de recherche. Les fiches ont été conçues pour répondre en partie à la demande des participants de recevoir des outils tangibles pour les accompagner entre les leçons. La pédagogie de la méthode Feldenkrais ne prévoit pas l'utilisation d'outils en dehors des leçons; car d'une part elle s'appuie sur l'expérience vécue des participants et d'autre part la méthode ne véhicule pas l'idée d'un modèle à reproduire ou d'une bonne façon de faire. Feldenkrais préférait que l'élève apprenne à affiner ses perceptions au fil de ses expérimentations et qu'il devienne progressivement plus conscient de l'usage de lui-même en dehors des leçons. Parmi les données recueillies lors de mon étude, peu de participants ont témoigné avoir utilisé les outils de transfert d'apprentissages en dehors des leçons. Par contre, les élèves ont plusieurs fois mentionné que la présence d'objets de transfert d'apprentissages dans leur quotidien les aidait à se remémorer les

apprentissages réalisés dans les leçons. Sylvie Fortin et moi-même avons donc décidé de produire du matériel pédagogique à remettre aux membres de l'AFRM pratiquant le Feldenkrais, en tentant de trouver un compromis entre les besoins des élèves et notre désir de respecter la pédagogie de la méthode Feldenkrais. En s'appuyant sur les témoignages des participants, nous avons créé 9 fiches utilisables pendant et/ou à l'extérieur du contexte de la leçon, selon les préférences et les besoins de chacun au moment de son étape dans le processus de transfert d'apprentissages. Voici la liste des fiches faisant partie du projet de recherche⁴¹ : « Guide des actions quotidiennes à la Feldenkrais », « Repères pour mettre du Feldenkrais dans son quotidien » et des « Astuces pour profiter de mon cours de Feldenkrais ». « Prototypes de fiche aide-mémoire », « Méta-thèmes de la méthode Feldenkrais », « Leitmotiv pour mettre plus de Feldenkrais dans sa vie », « Journal de bord semi-fictif », « Témoignage « Le Feldenkrais, pour moi, c'est... », « Questions pour s'aider à changer », « Ressources sur le web », « Suggestions d'atelier complémentaire pour le professeur ». Ces fiches seront disponibles sur le site internet de l'AFRM et en version papier pour les membres participants régulièrement aux leçons et également pour les enseignants intéressés à s'en servir pour leurs leçons. Certaines fiches pourront être utilisées comme moyen de promotion de la méthode Feldenkrais. Ces fiches sont des exemples possibles de moyens mis en œuvre par l'enseignant pour accompagner son groupe d'élèves. D'autres moyens peuvent être inventés dans la mesure où ils répondent aux besoins du groupe en question au moment où l'enseignant les offre à ses élèves et aux préférences de l'enseignant.

Dans les outils et les ateliers de transfert d'apprentissages expérimentés avec les élèves de la session d'hiver 2014, certains se sont révélés être plus efficaces que d'autres, comme les discussions, les fiches aide-mémoire, les ateliers kinesthésiques et les ateliers de transfert à la verticale. Généralement, chaque élève a témoigné de

⁴¹ Les 9 fiches pour l'AFRM sont présentées à l'annexe 11.

préférences personnelles en fonction de ses habitudes d'apprentissage. Certains outils s'appliquaient toutefois mieux aux personnes souffrant de fibromyalgie compte tenu des symptômes de la maladie, comme les fiches aide-mémoire pour pallier aux perturbations de la mémoire. Les élèves venaient rituellement chercher la fiche aide-mémoire récapitulative à la fin de la leçon. Un prototype de la fiche aide-mémoire fait partie des 9 fiches du rapport de recherche. Ce prototype progresse en trois étapes : une version avec un exemple de leçon, une version vierge à remplir par l'élève ou l'enseignant et une version avec les explications sur la manière de remplir la fiche. Un enseignant intéressé par cet outil pourrait commencer par distribuer la version avec un exemple de leçon puis progressivement, remplir la fiche en classe avec les élèves et enfin leur donner les fiches vierges afin qu'ils les complètent eux-mêmes.

Les moments de discussion avant et après les leçons ont eu des répercussions positives selon les élèves et les enseignantes. Les discussions collectives ont permis aux élèves de développer un sentiment d'appartenance au groupe et d'échanger sur les expériences de recontextualisation dans le quotidien. Les élèves pouvaient comparer, confirmer, infirmer et traduire leurs expériences personnelles par rapport à celles des autres élèves du groupe vivant avec des problématiques similaires. Pour certains élèves, le vécu d'expériences d'intériorisation doit parfois être verbalisé pour être conscientisé par l'élève. Les discussions informelles à la fin des leçons permettaient aux élèves de poser des questions plus personnelles ou de partager des expériences qu'ils ne souhaitaient pas partager devant le groupe. L'enseignant doit donc prendre en considération dans l'organisation et dans la logistique la mise en place de ces moments de discussion avant et après la leçon.

Les ateliers de transfert à la verticale après la leçon se sont également révélés pertinents pour initier le processus de transferts d'apprentissages. En effet, le passage de l'horizontal à la verticale constitue parfois un décalage trop important pour l'élève qui ne parvient pas à recontextualiser ce qu'il a vécu dans le cadre de la leçon.

L'objectif est donc d'accompagner pas à pas l'élève, en particulier dans les premières étapes d'intégration, dans la reprise de ce qu'il vient d'expérimenter dans un autre contexte, en commençant par changer d'orientation. Toutefois, ces ateliers peuvent couper l'élève de son expérience vécue lors des variations à l'horizontale. L'enseignant doit donc être vigilant pour que les élèves ne retrouvent pas immédiatement leurs habitudes de mouvement initiales et pour qu'ils abordent l'atelier de transfert à la verticale comme une suite logique de la leçon. Par exemple, l'atelier pourrait être proposé ponctuellement comme une variation de mouvements à la fin d'une leçon.

Le journal de bord a constitué un moyen précieux pour que les élèves relatent leur vécu en toute sécurité et sans jugement du reste du groupe. Plusieurs élèves ont témoigné avoir bénéficié de l'apport de cet outil dans leur processus d'apprentissage. Les doutes comme les expériences positives pouvaient y être consignés. Les élèves pouvaient apprécier l'évolution de leur apprentissage et le développement de leur capacité à appliquer leurs apprentissages dans leur quotidien. Pour d'autres élèves, l'assiduité du journal était trop contraignante et ils ont préféré nous remettre un témoignage libre sur une feuille. Toutefois cet exercice les a confrontés à nommer leurs ressentis, les obstacles à l'apprentissage et le décalage parfois grand entre leur environnement et la pédagogie de la méthode. Le journal doit être distribué au début de la session et l'enseignant doit d'abord déterminer et informer les élèves s'il souhaite collecter les journaux pendant ou à la fin de la session. Si l'enseignant a accès aux écrits des élèves, il doit décider si l'anonymat des élèves sera conservé. Il peut également proposer aux élèves d'utiliser un côté du journal pour être lu et l'autre côté pour être préservé de tout regard. Ces distinctions sont importantes, car elles modifient beaucoup le rapport de l'élève à son journal. Certains élèves sont plus stimulés à écrire s'ils savent que leur journal sera lu par un regard extérieur, alors que pour d'autres, c'est l'inverse. La manière de présenter le journal au préalable est donc importante pour l'expérience qui va en découler.

La création des moyens de transfert d'apprentissages dans le cadre de cette étude m'a permis de personnaliser mon enseignement en l'adaptant à la fois aux besoins des élèves et également à mes préférences en tant qu'enseignante. Le fait d'ajouter des moyens pédagogiques aux leçons traditionnelles de Feldenkrais m'a aidé à mettre en place un environnement pédagogique productif, pour reprendre les termes de Tardif (1999), qui énumère cinq critères indispensables à la création d'un cadre d'apprentissage :

- (a) les élèves doivent être conscients que le transfert constitue l'enjeu principal de toute situation d'apprentissage et que les apprentissages seront recontextualisés à multiples reprises;
- (b) les élèves peuvent discuter de ce qu'ils apprennent avec leurs pairs, enseignants, personnes expertes de l'extérieur ;
- (c) les élèves doivent fréquemment expliquer à leurs pairs les apprentissages qu'ils sont en train de réaliser;
- (d) chaque situation d'apprentissage est suffisamment riche et complexe de sorte qu'elle donne lieu à de nombreux apprentissages et à plusieurs niveaux d'analyse;
- (e) toutes les connaissances sont construites et toutes les compétences développées en faisant référence à d'éventuelles tâches cibles (p.92).

En analysant les données de l'étude, j'ai constaté que dans le cadre de la session d'enseignement à l'hiver 2014, les cinq critères énoncés par Tardif pour mettre en place un contexte pédagogique favorable aux transferts d'apprentissages avaient été respectés :

- (a) Les élèves ont été informés à multiples reprises de l'enjeu des transferts d'apprentissages grâce au contexte du projet de recherche, mais également grâce aux exemples de recontextualisation et aux témoignages d'autres élèves cités par l'enseignante pendant la leçon;
- (b) et (c) Les élèves ont pu échanger entre eux et avec les enseignantes lors des discussions orales formelles et informelles avant et après les leçons et dans leurs journaux de bord ou les témoignages écrits;

- (d) La combinaison des leçons de Feldenkrais avec plusieurs moyens pédagogiques faisant appel aux capacités cognitives, mnésiques, kinesthésiques, motrices, etc. des élèves a mis en jeu plusieurs niveaux d'analyse;
- (e) L'enseignante présentait les apprentissages avec l'objectif d'atteindre l'étape de décontextualisation, grâce aux citations d'exemples variés de recontextualisation et en invitant les élèves à nommer leurs propres exemples de transfert d'apprentissages.

5.6. La dynamique itérative entre les élèves et l'enseignant

Les élèves présents durant toute la session d'hiver 2014 se sont impliqués comme chercheurs de leur propre processus. Ils ont nourri la recherche en livrant leurs témoignages avec beaucoup de générosité. Les élèves ont généralement fait preuve d'une grande confiance vis-à-vis des propositions et ils ont apporté des changements significatifs dans leur vie personnelle après quelques leçons seulement. Une dynamique de recherche s'est constituée au fur et à mesure de la session entre l'enseignante et le groupe. Chacun participait à faire évoluer sa recherche personnelle de transfert d'apprentissages dans le quotidien ainsi que la recherche globale de l'étude. Le contexte universitaire a certainement influencé l'implication des élèves qui se sentaient investis à double titre, pour eux-mêmes et pour la recherche. De mon côté, l'étude a certainement influencé mon enseignement et m'a encouragée à introduire plus d'exemples et de références sur les transferts d'apprentissages que lors d'une leçon dans un contexte d'enseignement traditionnel.

Avec le groupe de personnes souffrant de fibromyalgie, j'ai transformé les méta-thèmes pédagogiques en méta-thèmes « art de vivre », j'ai cité des références théoriques issues de différents milieux scientifiques pour illustrer les témoignages d'expériences de transfert et les questionnements des élèves ou encore j'ai imaginé des ateliers pratiques (kinesthésiques, analytiques, de transfert à la verticale, etc.) Pour

inviter les élèves à personnaliser leurs apprentissages et ainsi à élargir leur potentiel de transfert d'apprentissages, chaque enseignant développe sa couleur et trouve une manière d'enseigner qui devient singulière. Les élèves reconnaissent cette façon d'enseigner la méthode et s'inspirent des exemples donnés par l'enseignant. Plusieurs élèves ont mentionné par exemple la présence de la voix de l'enseignante à différents moments de la semaine entre les leçons. En effet, dans mon expérience d'enseignement avec les personnes vivant avec la fibromyalgie, pendant les leçons j'adaptais ma voix, ma respiration ou encore le rythme de ma marche en fonction du moment présent, pour offrir des indicateurs aux élèves d'une façon d'appliquer la méthode dans la pratique.

La qualité de présence de l'enseignant joue un rôle dans l'établissement d'une relation de confiance et d'un dialogue avec les élèves lors des leçons comme pendant les discussions formelles et informelles. La présence bienveillante de l'enseignant pour les élèves et le temps consacré à l'écoute des besoins et à des explications théoriques et pratiques sont autant d'exemples de l'attention que chaque élève doit s'accorder à lui-même au quotidien. En d'autres termes, l'enseignant doit être en adéquation avec les idées qu'il énonce. Toutefois, pour reprendre les propositions des contextualistes⁴², la contextualisation de l'apprentissage ne doit pas seulement être une croyance de l'enseignant, mais elle doit être envisagée par l'apprenant en situation d'apprentissage. « En effet, le formateur ou le chercheur aura beau avoir mis des efforts à concevoir des situations partageant objectivement des éléments communs, encore faut-il que l'apprenant puisse les reconnaître » (Greeno, Collins et Resnick, dans Basque, 2004, p.65). Le va-et-vient entre les expériences et les témoignages des élèves et les propositions de l'enseignant constitue donc les bases de la dynamique relationnelle itérative permettant la construction d'un contexte pédagogique propice aux transferts d'apprentissages.

⁴² Voir chapitre 2, section 2.3.2.

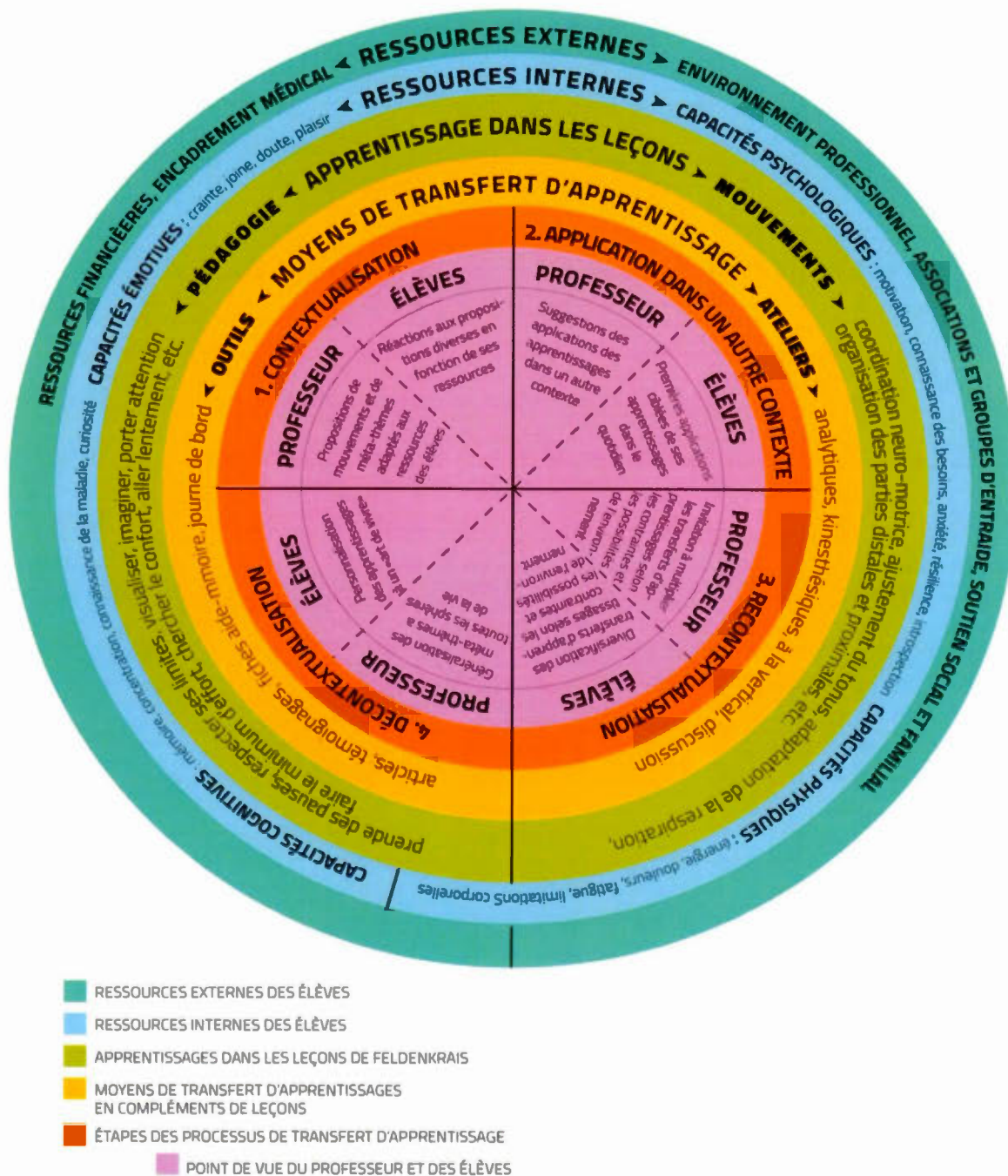
La pratique des méthodes d'éducation somatique ne constitue pas seulement pour les élèves une modification des habitudes corporelles, mais également la découverte d'une autre façon de 's'envisager', c'est-à-dire le développement d'une image de soi plus raffinée et adaptée à son environnement grâce à une expérience transformatrice. Les participants à la session d'hiver 2014 nous ont confirmé la contribution de la méthode dans la modification de l'image de soi et la possibilité de retrouver sa capacité de décider pour lui-même. Toutefois, pour que cette expérience soit transférable dans le quotidien, plusieurs facteurs doivent être favorables. L'élève, lui-même, doit modifier ses habitudes, et son environnement doit être propice à recevoir les changements apportés par l'élève.

De son côté, l'enseignant doit intégrer les transferts d'apprentissages dans la base de son enseignement et dans l'usage de lui-même afin de mettre en place un cadre pédagogique où l'élève pourra vivre une expérience transformatrice et un exemple de l'application concrète de cet « art de vivre ». De plus, l'enseignant doit développer des moyens pédagogiques personnalisés pour rendre plus perméable le contexte de la leçon à l'extérieur et accompagner l'élève dans le passage d'une étape d'intégration à l'autre en anticipant ses besoins. La relation ainsi créée entre l'enseignant et l'élève constituera donc une boucle itérative où les deux parties se nourrissent mutuellement. Le discours de l'enseignant et le processus d'apprentissages des élèves représentent en quelque sorte une mise en abîme de la méthode qui mêle la pratique et la théorie de la prise de conscience du corps vécu.

Figure 3

MODÉLISATION

Processus de transfert d'apprentissage de la méthode Feldenkrais



CONCLUSION

Au début de notre recherche, le comité d'encadrement avait établi, grâce aux témoignages des personnes vivant avec la fibromyalgie, que la pratique de la méthode Feldenkrais avait des bienfaits sur l'état général des participants, mais que les élèves éprouvaient des difficultés à transférer leurs apprentissages dans leur quotidien et à utiliser les savoir-faire développés pendant les leçons dans un autre contexte.

La méthodologie choisie, la recherche-action, nous a permis de construire chaque étape du projet de recherche au fur et à mesure qu'il se déroulait, en l'ajustant chaque jour aux données recueillies et à l'analyse que nous en faisons. La première session de leçons dispensées à des élèves expérimentés nous a permis de constater les enjeux, les mécanismes et les obstacles du processus de transfert des apprentissages somatiques dans le quotidien, grâce aux témoignages recueillis auprès des participants et des entrevues réalisées avec certains membres de l'AFRM. La première session nous a également mis sur la voie d'une approche bilatérale dans le processus de transfert d'apprentissages, entre les élèves et l'enseignant, grâce à l'observation du contexte pédagogique mis en place par Nicole Aubry, praticienne expérimentée.

La deuxième session avec des personnes débutantes aurait été très différente si nous n'avions pas réalisé la première expérience. Nos choix pour la deuxième session ont été largement influencés par nos observations avec le groupe expérimenté. Par exemple, nous avons mis l'accent sur le rôle de l'enseignant et les moyens qu'il peut mettre en place pour favoriser les transferts d'apprentissages. Nos observations préliminaires nous ont également aidés à choisir les moyens de transfert

d'apprentissages qui nous semblaient être plus pertinents et plus adaptés pour des élèves débutants. À partir des informations recueillies à la première session, nous avons donc pu construire une approche pédagogique et l'adapter à des élèves n'ayant jamais pratiqué la méthode Feldenkrais.

La plus grande difficulté consistait, pour les participants débutants, à comprendre qu'il n'y a pas de recettes, mais qu'il s'agit d'une prise de conscience, d'un changement des habitudes et que l'enseignant n'est pas responsable de ces changements si l'élève ne s'investit pas dans le processus. Dans le groupe expérimenté, les participants avaient souvent franchi plus d'étapes dans leur cheminement vers le mieux-être. Souvent, leur processus ne concernait plus seulement les leçons d'éducation somatique, mais un ensemble de moyens qu'ils avaient mis en place dans leur vie, la décontextualisation de leurs apprentissages dans leur quotidien, constatés par exemple par des changements dans leur alimentation, dans leurs rapports avec leur entourage, dans leur rythme de vie, etc.

La rencontre avec des élèves débutants a constitué de nouveaux défis. J'ai dû présenter de manière plus détaillée et plus lentement la pédagogie de la méthode, expliquer les décalages entre les paradigmes médicaux et somatiques, commenter l'influence de l'environnement dans l'apprentissage, gérer les discussions pour qu'elles restent centrées sur le transfert des apprentissages, etc. La lecture de l'ouvrage sur la fibromyalgie parut récemment (Mongeau, 2014), m'a confortée dans cette idée et m'a donné de nouveaux arguments pour la comprendre.

Toutefois, les défis apportés par le groupe débutant ont aussi été des opportunités pour moi en tant qu'enseignante de trouver différents chemins pour faciliter la prise de conscience de la pédagogie de la méthode et la prise de conscience de soi. Cela m'a poussée à réaffirmer les fondements de la méthode. Pour l'enseignement, j'ai probablement mieux compris l'importance de prendre en considération les ressources

des élèves et d'adapter mes propositions au rythme d'apprentissage de chacun dans la construction des leçons avec le groupe d'élèves débutants en particulier. J'ai essayé de suivre le cheminement des élèves depuis leur découverte du Feldenkrais, en multipliant les moyens pédagogiques et en fournissant du matériel que chaque élève pouvait apporter dans son quotidien. Je leur ai donné des exemples, des anecdotes, des témoignages, au départ proches de leurs intérêts, puis de plus en plus larges, de manière à encourager la décontextualisation de leurs apprentissages dans le quotidien.

À l'étape finale de cette recherche, je constate que j'ai une meilleure compréhension du processus d'apprentissage et des étapes de transfert d'apprentissages. J'ai développé plus de moyens pour mettre en place une approche pédagogique plus spécifique aux besoins de chaque participant et pour m'adapter à leurs besoins plus seulement de manière intuitive, mais aussi de manière pratique et théorique. Grâce aux recherches que j'ai réalisées sur la fibromyalgie et dans le domaine de l'éducation, « je comprends mieux ce que je fais donc je peux faire ce que je veux » pour reprendre les termes de Moshe Feldenkrais.

La recherche-action a été un grand défi de réajustement constant, qui m'a permis d'atteindre un niveau de réflexion plus avancé. Les échanges avec les élèves, qui ont pris part à la recherche avec un grand enthousiasme et une grande curiosité, m'ont soutenue et m'ont encouragée à écouter les ressentis des participants et à intégrer au jour le jour la pertinence de leurs commentaires dans ma recherche.

Certaines observations de cette étude sont spécifiques aux personnes souffrant de fibromyalgie (la vulnérabilité des élèves, les douleurs, les positions inconfortables, la fatigue, la capacité à apprendre restreinte par les contraintes de la maladie, etc.). Par rapport au discours médical, l'éducation somatique encourage chez les personnes vivant avec la fibromyalgie la prise de conscience et l'écoute de ses besoins. L'éducation somatique inclut dans son enseignement la perspective d'un changement

possible dû à un usage de soi différent. Cette idée est fondamentale pour les personnes souffrant de fibromyalgie qui sont généralement épuisées et accablées par le diagnostic et leurs conditions de vie (douleurs, perte d'emploi, limitations physiques, isolement social, etc.). La médecine offre souvent comme seule réponse la médication. L'éducation somatique donne un peu d'espoir aux personnes vivant avec la fibromyalgie. Elle ouvre une perspective positive de changement qui passe par la conscience et l'usage de soi fonctionnel. Bien sûr, la volonté n'est pas la seule donnée en jeu dans ce combat contre la maladie. Toutefois, les spécialistes de l'ouvrage dirigé par Mongeau (2014) s'accordent sur le fait que les habitudes de vie ont une influence déterminante sur l'état de santé physique et mental des personnes malades. L'éducation somatique offre des moyens pour un changement vers le mieux-être.

Plusieurs conclusions de cette étude peuvent aussi être généralisées à d'autres types de publics, comme l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissages, l'influence de l'environnement, les différences de paradigmes d'un milieu à l'autre, les discours sur le corps, etc. Les apports de l'étude sur l'enseignement peuvent également être utilisés par d'autres enseignants. Du point de vue de l'enseignement des méthodes d'éducation somatique, retenons que le transfert d'apprentissages n'est pas automatique, comme le suggèrent Meirieu, Perrenoud et Tardif, chercheurs en éducation. Il ne dépend pas de la seule volonté de l'enseignant ou de l'élève, mais il est conséquent d'une dynamique et d'une sorte de conversation entre les deux. L'enseignant doit prendre en compte les facteurs qui influencent le processus de transfert d'apprentissages et favoriser les liens et le passage des apprentissages du contexte de la leçon à l'extérieur. L'enseignant doit avoir une intention globale de transfert d'apprentissages et en informer les participants. Les échanges avec les élèves permettent à l'enseignant de réajuster constamment ses propositions.

Dans ce projet, la recherche partenariale a été une source d'inspiration très créative. Elle m'a permis de travailler en collaboration et de prendre en considération les demandes et objectifs de tous les acteurs de la recherche. La collaboration avec d'autres chercheurs m'a permis de développer une plus grande rigueur dans mes propositions comme dans mes écrits. Le partenariat avec un milieu hors universitaire m'a obligée à clarifier et vulgariser mes pensées et à restituer mes idées avec l'éventualité qu'un plus grand nombre de personnes puisse avoir accès aux résultats. Il a fallu aussi s'adapter à la réalité du milieu communautaire, à la restriction constante et progressive de ses moyens compensée par la forte solidarité qui fait (sur)vivre le milieu.

La recherche partenariale a finalement été un beau « prétexte » pour des rencontres à plusieurs niveaux : avec des personnes aux prises avec la maladie au quotidien, avec la fibromyalgie et ses données scientifiques, avec le milieu communautaire, ses travailleurs passionnés et ses bénévoles, avec le milieu universitaire et ses exigences académiques, avec la recherche et les chercheurs, avec le Feldenkrais et l'infini de ses possibilités, et enfin avec moi-même et mon désir d'apprendre encore et toujours à travers de nouvelles expériences.

Annexe 1

Questions d'entrevues réalisées à l'été 2013

Contexte des cours de Feldenkrais

- ☐ Depuis combien de temps faites-vous du Feldenkrais ? À quelle fréquence ? En faites-vous à la maison ?
- ☐ Après un cours de Feldenkrais, comment vous sentez-vous généralement ? Combien de temps ressentez-vous les effets après votre cours ?

Contexte de la fibromyalgie

- ☐ Comment définissez-vous la fibromyalgie dans vos mots ?
- ☐ Quels sont les symptômes de la fibromyalgie qui vous affectent plus particulièrement ? (douleurs diffuses, douleurs localisées, maux de tête, paresthésies, sommeil non réparateur, fatigabilité, troubles digestifs et raideur matinale)
- ☐ Y-a-t-il des conditions particulières qui renforcent la douleur et si oui lesquelles ? (effort, immobilité, fatigue, conditions climatiques, stress...)
- ☐ Prenez-vous de la médication en lien avec la fibromyalgie ?

Les actions pour vivre avec la fibromyalgie

- ☐ Y-a-t-il des situations ou des mouvements spécifiques qui vous posent problèmes dans la vie quotidienne et pour lesquels vous aimeriez trouver plus de confort ou de souplesse ?
- ☐ Quels sont vos moyens pour faire face aux moments de crise sur le plan physique ? Et sur le plan psychologique ?
- ☐ Est-ce que vous pensez que les cours de Feldenkrais agissent sur les désagréments causés par la fibromyalgie ?
- ☐ Est-ce qu'ils agissent sur d'autres aspects de votre vie ?
- ☐ De quelle façon croyez-vous que le Feldenkrais vous aide dans votre défi de vivre avec la fibromyalgie ? Pourquoi croyez-vous que le Feldenkrais a ces impacts sur vous ?
- ☐ Y a-t-il d'autres activités que le Feldenkrais qui vous font du bien ? Lesquelles ? Encore une fois comment vous expliquez cela ?

Transfert des apprentissages

- ☐ Le projet de recherche porte sur le transfert des bienfaits du Feldenkrais à votre vie quotidienne, avez-vous déjà vos propres façons de transférer les apprentissages du cours hebdomadaire, autrement dit vos propres façons de « mettre du Feldenkrais dans votre vie » en dehors des cours ?
- ☐ En dehors des cours de Feldenkrais, à la maison ou ailleurs vous arrive-t-il de penser au Feldenkrais, de faire appel à des pensées, des phrases dites par votre professeur, des mouvements ou des sensations que vous avez découvert lors des cours hebdomadaires ? Si oui, dans quelles circonstances ? Donnez un exemple.
- ☐ Si vous n'aviez plus de cours de Feldenkrais qu'est-ce que ça changerait pour vous ? (perte d'amies, plus d'utilisation de soins de santé, plus de raideurs, moins de plaisir, etc.)

Annexe 2

Fiches aide-mémoire – session hiver 2014

Leçon 1

Leçon N°1 : Avancer et reculer l'épaule et la hanche
ou "l'art de se bancer"

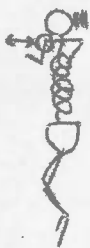
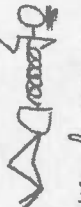

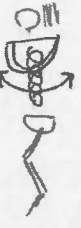
Prendre pour de bon,
c'est jamais du
temps perdu.

Se faire du bien
à chaque moment
de son quotidien

Le temps que vous
prenez pour vous
installer au début
de chaque cours
c'est du temps
que vous devez
prendre chez vous

Qu'est-ce que je
peux faire pour
rendre ce
mouvement
plus agréable ?

Les façons de
mettre du Feldenkrais
dans mon quotidien :

- | | |
|---|--|
| <p>① sur le côté</p>  <p>- avancer et reculer l'épaule</p> | <p>② sur le côté</p>  <p>a - lever le genou
les 2 pieds ensemble</p> <p>b - lever le talon
les 2 genoux ensemble</p> |
| <p>③</p>  <p>a - avancer l'épaule et la
reculer hanche</p> <p>b - avancer l'épaule et reculer la
hanche</p> <p>c - reculer l'épaule et avancer la
hanche</p> | <p>④</p>  <p>- Se bancer avant
arrière</p> |

Leçon 2

Leçon # 2 - Coordination facile du genou avec la tête en torsion
 "L'important ce n'est pas le but mais le chemin"

Sentez que c'est
le mouvement
qui vous guide
au lieu de le
diriger.

Apprenez en observant
les différentes alternatives

Etre coordonné, c'est
être sensible à
l'équilibre entre
forcer et relâcher

Être en contact
avec ce qui est
bon pour vous,
ayez une attitude
bienveillante.

①



inclinez le genou droit
à droite et à gauche
laissez le pied rouler

②



inclinez le genou D à G et
éloignez le vers le pied G.
tournez la tête à Droite.

④



inclinez le genou à droite
et à gauche
tournez la tête du
côté opposé au genou



inclinez le genou gauche à
droite et laissez la hanche
gauche se soulever et le
basin rouler à droite.
roulez la tête à gauche.

Leçon 3

Leçon # 3

La boussole du bassin

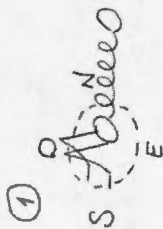
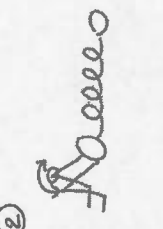
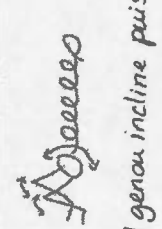
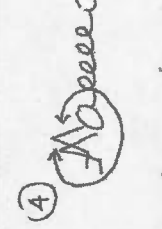
"Je ne me dépêche pas pour faire le mouvement suivant"

À chaque répétition
je me demande
si c'est plus clair

Entre chaque
répétition, je
fais une pause

Le mouvement
devient plus
facile à utiliser
l'ensemble de moi-même

Feldenkrais, c'est
redonner à l'humain
sa pleine capacité
d'être humain

<p>①</p>  <ul style="list-style-type: none"> rouler le bassin Nord-sud rouler le bassin est-ouest * que font les jambes ? 	<p>②</p>  <ul style="list-style-type: none"> incliner le genou droit à: <ol style="list-style-type: none"> gauche à droite sans engager le bassin. * observer les mouvements dans l'articulation de la hanche
<p>③</p>  <ol style="list-style-type: none"> 1. A genou incline puis l'autre 2. les 2 genoux inclinent ensemble 3. le bassin roule et les genoux suivent 4. le bassin roule et le genou s'avance (ne vont pas sur les côtes) 	<p>④</p>  <ul style="list-style-type: none"> dessiner tous les points de la boussole sur un cercle régulier

Leçon 6

Leçon # 6 -

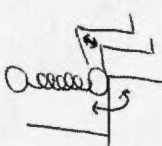


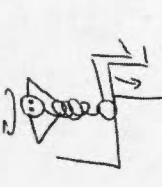
Assis sur la chaise, flexion et torsion.

"Être en bonne santé c'est pouvoir réaliser mes rêves, même les rêves les plus incroyables". Moshe Feldenkrais -

Être dans le présent
c'est être ni en train
d'anticiper, ni en train
de reléguer, mais juste
disponible à interagir
avec l'ensemble de
soi-même -

La posture idéale en
Feldenkrais, c'est pouvoir
aller dans toutes les
directions sans préparation

La qualité et le
rythme de votre
respiration sont
un bon indicateur
de votre état et
votre confort

<p>1 - assis sur la chaise</p>  <p>rouler le bassin avant-arrière et rapprocher/éloigner les genoux</p>	<p>2 -</p>  <p>-rouler le bassin en arrière et incliner les genoux à droite -rouler le bassin en avant et incliner les genoux à gauche</p>
<p>3 -</p>  <p>regardez à droite et inclinez les genoux à droite -</p>	<p>4 -</p>  <p>- regardez à droite en suivant du regard le coude droit. - laissez les genoux bouger sans résistance ni anticipation.</p>

Leçon 7

Leçon # 7

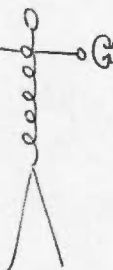
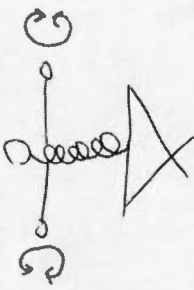

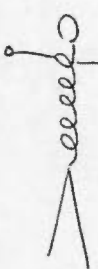
Utilisez le minimum
d'efforts pour un
maximum d'efficacité

Dirigez votre attention
vers l'ensemble de
vous-même du point
de vue du mouvement,
des perceptions, des
émotions, des relations
etc

Prenez le temps
d'écouter votre
respiration, c'est
un bon indicateur
de votre état.

Rouler les pieds et les poings

" pour trouver une organisation harmonieuse de soi "

<p>1. Allongé sur le dos</p>  <p>- rouler 1 bras vers le bas puis vers le haut - idem de l'autre côté</p>	<p>2. Assis</p>  <p>- rouler les 2 bras vers le haut et vers le bas dans la même direction et directions opposées</p>
<p>3. Allongé sur le dos</p>  <p>- rouler les jambes vers l'intérieur et l'extérieur dans le même sens et en sens inverse</p>	<p>4. Allongé sur le dos</p>  <p>Combinaison bras et jambes dans le même sens et en sens inverse.</p>

Leçon 8

Leçon # 8

Balance du diaphragme.

" Apprendre à apprendre "

Laissez-vous respirer

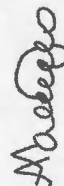
Une respiration fonctionnelle est une respiration spontanée, adaptée à la situation que vous vivez

Le diaphragme descend à l'inspiration et monte à l'expiration

Laissez les poumons se vider avant de prendre une nouvelle inspiration

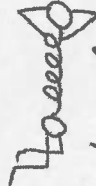
La respiration est un bon indicateur de votre état de fatigue

1. sur le dos



- une main sur le ventre, 1 main sur la poitrine
- augmentez le volume du ventre puis le volume de la cage thoracique
- alternez en relevant votre souffle

3. sur le ventre



- le front sur les mains
- alternez le volume du ventre et de la cage thoracique avec:
 - les jambes allongées
 - les jambes pliées
 - les jambes inclinées

2. sur le côté



- lever la tête avec le bras : alterner volume du ventre et de la cage thoracique
- lever la jambe : alternez le volume du ventre et de la cage thoracique
- lever la jambe et la tête en alternance

4. Assis sur une chaise



- une main sur la poitrine, l'autre main sur le ventre -
- Alternez le volume du ventre et de la cage thoracique :
- en flexion avant = rapprochez les mains
 - en extension = éloignez les mains

Annexe 3

« Le Feldenkrais de voyage » tiré de :

Brunet, C. (2011). *Manuel d'exercices pratiques de la méthode Feldenkrais*.
[Manuscrit non publié].

«Le mouvement est juste s'il est possible de
l'interrompre et de l'inverser à n'importe quel moment,
de le reprendre ou de faire un mouvement différent.... »
(Energie et bien être...)

LE « FELDENKRAIS » DE VOYAGE :

En train, en car, en avion.
Petits mouvements discrets pour mieux voyager.

Le bassin, la colonne, la tête :

- . Le bassin roule en avant en arrière.
- . La colonne se balance comme un roseau.
- . Le bassin avance et recule dans le siège.

Les mains : font « la fleur », « la clochette »
« la patte du chat ».

Les pieds tournent avec les talons sous-levés ;

- . Tournent sur leurs tranchées ;
- . Font basculer les genoux.

La tête s'incline en avant, sur le côté ;

- . Picore avec le menton ;
- . Dodeline emmenée par la nuque.

Les épaules se soulèvent, se baissent ;

- . Vont en avant, en arrière ;
- . Font « le crawl », « le dos crawlé ».

La mâchoire est détendue et les yeux, fermés.

Annexe 4

Formulaire de consentement Interviews – Été 2013

TITRE DE LA RECHERCHE : Le développement des transferts des apprentissages de la méthode Feldenkrais avec des personnes souffrant de fibromyalgie

CHERCHEURE PRINCIPALE : Sylvie Fortin, professeure au Département de danse
Université du Québec à Montréal
Tél. : (514) 987-3000 poste 3499, courriel : fortin.sylvie@uqam.ca

ORGANISME PARTENAIRE : Association de la fibromyalgie - Région Montérégie
(AFRM)
Tél. : 450 928-1261

Responsable du projet : Le projet de recherche s'intitule *Le développement des transferts des apprentissages de la méthode Feldenkrais avec des personnes souffrant de fibromyalgie*. Il est sous la responsabilité de mené par madame Sylvie Fortin.

But du projet : Le but du projet est de favoriser l'utilisation dans le quotidien de la méthode Feldenkrais adaptée aux spécificités des personnes souffrant de fibromyalgie.

Tâches demandées : Ma participation consistera à prendre part à une entrevue individuelle d'environ une 1h15min. L'entrevue se déroulera au bureau de l'AFRM où dans un autre endroit propice de mon choix. Je serai alors invitée à partager mon expertise de la méthode Feldenkrais en tant que personne souffrant de fibromyalgie. J'essaierai de nommer les stratégies de transfert des apprentissages que j'ai pu développer par le passé ainsi que les « déclencheurs » de ces stratégies. L'entrevue sera enregistrée sur support audio, et personne d'autre que les chercheurs y auront accès. Je recevrai par courriel un résumé de mon entrevue pour corroboration.

Modalités de la participation : Mes propos ne seront utilisés que pour des fins de recherche. Je comprends que ma participation à cette recherche implique que je donnerai certains renseignements personnels, mais j'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que tout sera fait en vue de minimiser des risques éventuels d'inconfort. Il est entendu que je peux participer ou non à cette recherche sans modifier quoi que ce soit à ma présence au sein des cours hebdomadaires de Feldenkrais. Si je fais le choix de participer, je peux me retirer de l'étude en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Anonymat et confidentialité : J'ai l'assurance que l'information que je partagerai restera anonyme. Je choisirai un pseudonyme (nom d'emprunt). C'est ce dernier qui sera utilisé par les chercheurs dans le cas où ils citent des parties de mes propos dans

des rapports de recherche ou autre modes de diffusion des résultats de la recherche. J'ai l'assurance que toute information pouvant mener à mon identification sera enlevée.

Je, _____, choisis le pseudonyme _____

Adresse: _____

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder. Les chercheuses m'ont demandé si j'avais des questions concernant le formulaire de consentement ou la recherche, et ont accepté de répondre à toutes mes questions.

Personnes à contacter : Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant de recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Sylvie Fortin par téléphone au 514-987-3000 poste 3499 ou par courriel à : fortin.sylvie@uqam.ca

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du CIÉR, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA

Je, _____, ai pris connaissance de l'ensemble des informations précédentes et accepte de participer au projet.

Participante : _____

Courriel : _____

(signature)

(date)

Chercheure : _____

(signature)

(date)

Remerciements : Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Formulaire de consentement

Participant·es au groupe avancé –Automne 2013

TITRE DE LA RECHERCHE : Le développement des transferts des apprentissages de la méthode Feldenkrais avec des personnes souffrant de fibromyalgie

CHERCHEUSE PRINCIPALE : Sylvie Fortin, professeure au Département de danse
Université du Québec à Montréal
Tél. : (514) 987-3000 poste 3499, courriel : fortin.sylvie@uqam.ca

ORGANISME PARTENAIRE : Association de la fibromyalgie - Région Montérégie
(AFRM)
Tél. : 450 928-1261

Responsable du projet : Le projet de recherche s'intitule *Le développement des transferts des apprentissages de la méthode Feldenkrais avec des personnes souffrant de fibromyalgie*. Il est sous la responsabilité de mené par madame Sylvie Fortin.

But du projet : Le but du projet est de favoriser l'utilisation dans le quotidien de la méthode Feldenkrais adaptée aux spécificités des personnes souffrant de fibromyalgie.

Tâches demandées : Ma participation consistera à prendre part à des cours de groupe qui se dérouleront sur une période de 10 semaines et ce, sans aucun frais additionnel à ceux d'une participation sans projet de recherche. Dans les cours, je serai invitée à explorer, la plupart du temps étendue au sol, des séquences de mouvements doux guidés par la parole de la professeure. Ces séquences de mouvements pourront être filmées, à certaines occasions, pour des fins pédagogiques seulement. C'est-à-dire que le matériel filmé sera visionné par les chercheuses exclusivement pour approfondir leur analyse pédagogique. Il ne sera pas présenté lors de colloques ou publication. Outre les chercheuses, personnes ne visionnera ce matériel.

D'une durée d'une heure, ces rencontres hebdomadaires se termineront par une période additionnelle d'une quinzaine de minutes pour discuter des possibilités de transfert des apprentissages à ma vie quotidienne. Ces discussions seront enregistrées sur support audio, et personne d'autre que les chercheuses y auront accès. Un compte rendu de ces discussions sera présenté d'une semaine à l'autre par les chercheuses.

Mon implication dans le projet comprendra aussi la tenue d'un journal de bord hebdomadaire pour décrire mes idées et essais de transfert d'apprentissage. Je remettrai ce journal aux chercheuses à chaque semaine. Les transferts d'apprentissage peuvent toucher la dimension intime de l'expérience autant que la dimension sociale des expériences vécues. À la fin du projet, mon journal de bord me sera remis.

À la fin du projet, je pourrai participer à une rencontre bilan qui me permettra de prendre connaissance de l'ensemble des résultats de la recherche.

Modalités de la participation : Mes écrits et mes propos lors des cours et discussions après cours ne seront utilisés que pour des fins de recherche. Je comprends que ma participation à cette recherche implique que je donnerai certains renseignements personnels, mais j'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que tout sera fait en vue de minimiser des risques éventuels d'inconfort. Il est entendu que je peux participer ou non à cette recherche sans modifier quoi que ce soit à ma présence au sein des cours hebdomadaires de Feldenkrais. Si je fais le choix de participer, je peux me retirer de l'étude en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Anonymat et confidentialité : J'ai l'assurance que l'information que je partagerai lors des discussions de groupe et dans mon journal de bord restera anonyme. Je choisirai un pseudonyme (nom d'emprunt). C'est ce dernier qui sera utilisé par les chercheurs dans le cas où ils citent des parties de mes propos dans des rapports de recherche ou autre modes de diffusion des résultats de la recherche. J'ai l'assurance que toute information pouvant mener à mon identification sera enlevée. Je m'engage également à garder confidentielles toutes les informations partagées lors des séances hebdomadaires de Feldenkrais.

Je, _____, choisis le pseudonyme _____
et

accepte d'être filmée, à l'occasion, pour des fins d'analyse pédagogique seulement.

J'accepte aussi que des photographies soient prises et éventuellement publiées dans des rapports de recherche.

Adresse : _____

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder. Les chercheuses m'ont demandé si j'avais des questions concernant le formulaire de consentement ou la recherche, et ont accepté de répondre à toutes mes questions.

Personnes à contacter : Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant de recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Sylvie Fortin par téléphone au 514-987-3000 poste 3499 ou par courriel à : fortin.sylvie@uqam.ca

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du CIÉR, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA

Je _____, ai pris connaissance de l'ensemble des informations
précédentes et accepte de participer au projet.

Participante : _____
(signature) (date)

Chercheure : _____
(signature) (date)

Remerciements : Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Formulaire de consentement
Participant·es au groupe débutant –Hiver 2014

TITRE DE LA RECHERCHE : Le développement des transferts des apprentissages de la méthode Feldenkrais avec des personnes souffrant de fibromyalgie

CHERCHEUSE PRINCIPALE : Sylvie Fortin, professeure au Département de danse
Université du Québec à Montréal
Tél. : (514) 987-3000 poste 3499, courriel : fortin.sylvie@uqam.ca

ORGANISME PARTENAIRE : Association de la fibromyalgie - Région Montérégie
(AFRM)
Tél. : 450 928-1261

Responsable du projet : Le projet de recherche s'intitule *Le développement des transferts des apprentissages de la méthode Feldenkrais avec des personnes souffrant de fibromyalgie*. Il est sous la responsabilité de mené par madame Sylvie Fortin.

But du projet : Le but du projet est de favoriser l'utilisation dans le quotidien de la méthode Feldenkrais adaptée aux spécificités des personnes souffrant de fibromyalgie.

Tâches demandées : Ma participation consistera à prendre part à des cours de groupe qui se dérouleront sur une période de 10 semaines et ce, sans aucun frais additionnel à ceux d'une participation sans projet de recherche. Dans les cours, je serai invitée à explorer, la plupart du temps étendue au sol, des séquences de mouvements doux guidés par la parole de la professeure.

D'une durée d'une heure, ces rencontres hebdomadaires se termineront par une période additionnelle d'une quinzaine de minutes pour discuter des possibilités de transfert des apprentissages à ma vie quotidienne. Ces discussions seront enregistrées sur support audio, et personne d'autre que les chercheures y auront accès. Un compte rendu de ces discussions sera présenté d'une semaine à l'autre par les chercheures.

Mon implication dans le projet comprendra aussi la tenue d'un journal de bord hebdomadaire pour décrire mes idées et essais de transfert d'apprentissage. Je remettrai ce journal aux chercheures à chaque semaine. Les transferts d'apprentissage peuvent toucher la dimension intime de l'expérience autant que la dimension sociale des expériences vécues. À la fin du projet, mon journal de bord me sera remis.

À la fin du projet, je pourrai participer à une rencontre bilan qui me permettra de prendre connaissance de l'ensemble des résultats de la recherche.

Modalités de la participation : Mes écrits et mes propos lors des cours et discussions après cours ne seront utilisés que pour des fins de recherche. Je comprends que ma participation à cette recherche implique que je donnerai certains renseignements personnels, mais j'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que tout sera fait en vue de minimiser des risques éventuels d'inconfort. Il est entendu que je peux participer ou non à cette recherche sans modifier quoi que ce soit à ma présence au sein des cours hebdomadaires de Feldenkrais. Si je fais le choix de participer, je peux me retirer de l'étude en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Anonymat et confidentialité : J'ai l'assurance que l'information que je partagerai lors des discussions de groupe et dans mon journal de bord restera anonyme. Je choisirai un pseudonyme (nom d'emprunt). C'est ce dernier qui sera utilisé par les chercheurs dans le cas où ils citent des parties de mes propos dans des rapports de recherche ou autre modes de diffusion des résultats de la recherche. J'ai l'assurance que toute information pouvant mener à mon identification sera enlevée. Je m'engage également à garder confidentielles toutes les informations partagées lors des séances hebdomadaires de Feldenkrais.

Je, _____, choisis le pseudonyme _____

Adresse : _____

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder. Les chercheuses m'ont demandé si j'avais des questions concernant le formulaire de consentement ou la recherche, et ont accepté de répondre à toutes mes questions.

Personnes à contacter : Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant de recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Sylvie Fortin par téléphone au 514-987-3000 poste 3499 ou par courriel à : fortin.sylvie@uqam.ca

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du CIÉR, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA

Je _____, ai pris connaissance de l'ensemble des informations précédentes et accepte de participer au projet.

Participante : _____
(signature) (date)

Chercheure : _____
(signature) (date)

Remerciements : Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Annexe 5
Tableau des leçons session hiver 2014

	Titre de la leçon	Moyens de transferts d'apprentissages			
		Ateliers		Outils	
		Nature de l'atelier	Thèmes développés	Outils Distribués	Phrase du jour des post-it
1	Avancer et reculer l'épaule et la hanche allongé sur le côté	Présentation de la session et du projet de recherche	Prendre soin de soi, respecter ses limites	Fiche aide-mémoire articles journal bord	L'art de se bercer dans son lit
2	Le pont allongé sur le dos	Discussion en groupe	Le chemin et non le but, apprendre une fonction généralisée et non une action précise	Fiche aide-mémoire	L'important ce n'est pas le but, mais le chemin
3	La boussole du bassin allongé sur le dos	Discussion en groupe	Savoir s'arrêter, le pouvoir du système nerveux et de l'imagination	Fiche aide-mémoire lecture de témoignages	Je ne me dépêche pas pour faire le mouvement suivant
4	Flexion avant les mains derrière la tête, allongé sur le dos	Discussion en groupe et atelier de transfert à la verticale(mouvements en appui contre le mur)	Lâcher-prise, ne pas répéter par automatisme, savoir dire non, écouter ses besoins	Fiche aide-mémoire	

5	Le dos du chat allongé sur le ventre	Discussion en groupe et atelier de transfert à la verticale	Durée des effets bénéfiques, longueur et lenteur du processus, espoir de mieux-être	Fiche aide-mémoire article	Faites confiance que vous êtes à la bonne place en ce moment
6	Flexion et torsion assis sur une chaise	Discussion en groupe atelier kinesthésique atelier de transfert à la verticale	Identité, regard et rôle de l'entourage	Fiche aide-mémoire	Ne pas anticiper ni résister, idéal pour vivre le moment présent
7	Rouler les poings et les pieds allongé sur le dos	Discussion en groupe atelier de transfert à la verticale	Gestion des activités entre plaisir et douleur	Fiche aide-mémoire	Trouver une organisation harmonieuse de soi
8	Balance du diaphragme – respiration allongé sur le dos	Discussion en groupe atelier kinesthésique	Lâcher prise, faire moins vite, s'organiser différemment	Fiche aide-mémoire 2 articles	Apprendre à apprendre
9	Triangle des bras – flexion allongé sur le dos	Discussion en groupe : bilan de fin de session avec une partie du groupe atelier de transfert à la verticale	Difficultés liées à la mémoire, respecter ses limites, prendre des pauses	Fiche aide-mémoire article	Un cerveau sans corps ne peut pas penser
10	La grenouille – flexion allongé sur le dos	Discussion – bilan fin de session atelier de transfert à la verticale	Prise de conscience de soi, changements dans la vie de tous les jours	Fiche aide-mémoire	La posture idéale est quand je peux bouger dans toutes les directions sans préparation

Annexe 6

Extraits des journaux de bord des participants de la session d'hiver 2014

Nicole :

Leçon 1

La voix du professeur est douce, ça me guide vers des mouvements doux. J'aime me bercer, le local est à une bonne température. J'estime qu'on connaît nos besoins, et qu'on prend soin de nous. Cependant je m'attendais un peu à autre chose que les exercices qu'on fait. Comment s'asseoir dans l'auto sans trop mal s'étirer par exemple. On verra je ne lâche pas.

Leçon 2

J'ai changé de place cette semaine, le soleil « plombe ». Quelle bonne sensation, je ne suis pas à la plage, mais c'est tout comme. Les exercices sont faciles et les torsions agréables. Je me sens étirée en douceur, mais depuis la semaine passée, j'ai toujours une douleur à l'omoplate droite. En faisant ce mouvement la pesanteur de la cuisse fait basculer le bassin. Je sens que les jambes qui se tournent seules du dos au ventre ne sont pas en train de faire tout simplement ce geste et que leur poids les fait rouler sans qu'ils fassent de gros efforts.

Christiane :

Leçon 1

Douleur et inconfort sur le côté

Leçon 2

Sur le dos plus confortable que sur le côté
Lendemain douloureux, reste tranquille

Leçon 3

Je suis très endolorie parce que passé mauvaise nuit
Hier j'ai cuisiné trop donc aujourd'hui douleurs
Ordinateur : mal épaules, poignets
Exercices inconfortables

Leçon 4

À la sortie je me sens plus équilibrée, j'ai presque oublié ma canne
Question : lors de la leçon je n'ai ressenti aucun inconfort donc comment savoir quand s'arrêter? Je ne peux pas rester à rien faire au cas où...

Line :

4 février :

Je suis arrivée stressée par l'inconnue

Pendant la leçon : je relaxais à force de me bercer j'avais envie de dormir même malgré tout ce mal. Après : plus relax, mais le mal d'épaule, les hanches, mais je sais que ça va faire du bien. Pendant la nuit j'ai rêvé et je me souvenais de mon rêve. Je vivais dans le village des Barbapapas et j'étais élastique, libre de tout.

10 février :

Je suis bien, j'ai hâte à mon cours, ça me fait du bien

Je relaxe tellement je retrouve mon corps, oui j'aime faire les exercices sans forcer, dans la détente.

J'arrive à la maison, fatiguée comme si j'avais travaillé mon corps avec des poids, mais je suis bien, relax.

17 février :

Je suis prête à faire mes exercices, je suis calme et j'ai hâte de voir les filles

C'est toujours un bien-être que je ressens. Je travaille mes membres sans avoir mal. Je me détends, je me sens sur un nuage.

Je ne suis pas vraiment capable de tenir un journal, mais le cours m'a vraiment appris. J'ai appris que je dois penser à moi et à mon corps. Pendant le cours Élise me faisait relaxer, elle me faisait prendre conscience de mon corps, de quelle partie touchait le sol, comment faire pour faciliter les exercices sans me faire mal, sans forcer.

Comment prendre des pauses et surtout si je ne suis pas capable, de fermer les yeux et de juste penser faire le mouvement. J'ai aussi appris à lâcher pris sur des choses et certaines personnes. Elles nous ont appris à bien prendre soin de notre corps et de notre esprit.

Je voulais acheter une barre pour mon bain puisque j'avais de la difficulté à me lever. Mais maintenant que j'ai appris à ne plus forcer, et à bien me déplacer sans me faire mal, je n'ai plus besoin de barre de bain. Je me tourne tranquillement et je trouve mes appuis et je me lève sans forcer et sans me faire mal.

Je prends maintenant du temps pour moi. Je vais prendre des marches. Je fais de la lecture, je médite. Tout pour mon bien-être, je relaxe.

Je suis beaucoup plus détendue, je me fâche beaucoup moins.

Jocelyne :

1er cours :

J'ai aimé prendre du temps pour me reconnecter avec mon corps.

J'ai vécu quelque chose d'inhabituel le soir dans mon lit. J'étais très détendue en refaisant les exercices de la journée et concentrée sur mon ressenti lorsque j'ai entendu un bruit et j'ai senti mon ventre se contracter sans que je puisse rien faire, i.e.

Aucun contrôle dessus, ce qui m'a amené à comprendre plusieurs choses que je vis comme la source de la fibromyalgie.

J'ai aussi arrêté de prendre mes pilule pour dormir qui sont aussi des anti-dépresseurs léger, depuis le 7 février. Je me sens mieux et le sommeil se replace. J'ai l'intention de prendre des produits naturels. Je n'ai pas pris de pilule pour la douleur avant le cours comme il nous a été suggéré. Et parce que j'ai apporté un matelas d'exercices, j'ai eu beaucoup moins de douleurs au 2e cours.

7 avril

Ce que j'ai appris de plus important dans ce cours c'est que je ne prenais pas soin de moi. Depuis j'ai fait de gros progrès.

Marielle :

J'ai compris que le déplacement d'un membre agit sur plusieurs muscles et nerfs du corps.

Le croisement des bras pour se bercer m'a fait tellement de bien que je le fais quelquefois par jour lorsque la fibro se fait sentir.

J'ai essayé l'exercice de lever et baisser le bassin et cela a libéré beaucoup de tension associé à une bonne respiration. Ça vaut un massage.

Je suis revenu, j'ai dormi 3h très réparateur. J'ai hâte d'y retourner.

J'ai réalisé que mes épaules étaient rarement relâchées. Depuis je m'efforce de les laisser tomber.

Les mouvements debout en roulant le bassin avant-arrière m'apportent un grand soulagement à la colonne et peuvent agir sur mon stress.

Quand je me sentais nerveuse je sortais dans le couloir (hôpital) je m'appuyais sur le mur et je faisais des exercices. Quel soulagement...

Témoignage écrit d'une participante – session hiver 2014

monalisa

JOURNAL DE MONALISA

Date : 3 février 2014

Je comprends que c'est un projet de recherche alors je vais être honnête dans mes commentaires. Aussi j'ai un léger tremblement des mains qui fait que j'arrive difficilement à me relire moi même. J'ai donc choisi l'ordinateur pour rendre l'exercice plus agréable pour tous.

Les exercices ont débutés lentement et j'ai trouvé les mouvements un peu répétitifs et que l'on demeure longtemps sur la même partie du corps. Aussi, le plancher est très dur, j'ai senti une forte douleur à mes 2 hanches en particulier. Tout mon corps était endolori. Ma douleur se manifeste toujours des 2 côtés.

Je ne comprends pas ce que peu apporter à mon corps le fait d'avancer légèrement une épaule et puis l'autre épaule, etc. Enfin la guide nous demande de faire bouger toutes les parties du corps, de la tête jusqu'aux pieds sans oublier la langue. Il me semble que l'effet bénéfique est surtout au niveau mental et moins coté physique. Les gestes sont des mouvements doux à peine perceptibles, est ce que mon corps le ressent quand même ? Je sais que je n'ai pas bien fait les mouvements aujourd'hui.

Après un moment, je me suis détendue et j'ai accepté les exercices sans chercher à les faire parfaitement et surtout ne pas chercher à comprendre. À un moment, j'ai lâché prise et j'ai fait de mon mieux pour suivre les instructions tout simplement. La parole de la professeure y est pour quelque chose, sa voix est douce et calmante elle m'a aidé à me détendre.

Dans la voiture j'avais une sensation de lourdeur et j'étais très fatiguée. En arrivant à la maison je suis tombée dans mon lit comme une roche, comme si mon corps était engourdi. Moi qui croyais n'avoir rien fait de valable j'étais étonnée des résultats.

CONCLUSION : Trouver une solution pour réduire la douleur que j'ai couché au sol, sur le côté, afin que l'expérience soit plus agréable.

Date : 4 février 2014

Pendant environ 10 minutes, je fais des étirements et des roulades avec mon bassin dans mon lit le matin avant de me lever. C'est sans douleur et j'ai la sensation d'être plus énergique et en pleine forme pour un certain temps.

But du projet : J'avoue que j'en suis pas encore à l'utilisation dans mon quotidien de la méthode Feldenkrais, mais il reste encore du temps pour qu'il en soit autrement.

Annexe 7

Témoignage écrit d'une participante – session automne 2013

Le Feldenkrais, pour moi, c'est...

L'espoir...!

L'espoir d'envisager vivre dans un corps qui peut bouger à nouveau sans trop de douleur paralysante.

L'espoir de connaître des lendemains meilleurs.

L'espoir de réaliser des rêves.

Se faire du bien...!

Prendre du temps pour moi seule.

Prendre conscience des capacités du corps à se refaire.

Éprouver de ta satisfaction à évoluer vers un mieux-être.

Sentir que ma colonne vertébrale a retrouvé de la souplesse et que ma cage thoracique s'est dégagée.

Prendre conscience... !

De [a puissance du cerveau en matière d'apprentissage.

Du pouvoir du Feldenkrais dans ce processus.

De ta possibilité de transfert dans [e quotidien, de mes apprentissages.

Que ta vie n'est pas finie tant qu'elle n'est pas réellement finie.

Vivre...!

En respirant profondément.

En respectant mes limites personnelles.

En prenant le temps de me respecter.

Annexe 8

Articles – session hiver 2014

1. Méthode Moshe Feldenkrais (références inconnues)

2

MÉTHODE MOSHE FELDENKRAIS

Moshe Feldenkrais, docteur ès sciences, dont nous avons été l'élève dès 1935, a mesuré l'importance du problème corporel et a consacré sa vie à cette étude. Dans un de ses livres, dont le titre déjà exprime l'essentiel, *La conscience du corps*, il exprime ses idées et propose sa technique.

« Nous utilisons à peine 5 % de notre potentiel physique et intellectuel. Nous pouvons décupler nos facultés en prenant pleinement conscience de notre corps. »

Il suffit de consulter le sommaire de son livre pour voir que grâce à une démarche purement scientifique et à l'expérience acquise au cours de l'exercice physique et des sports, en particulier du judo, il a retrouvé tous les grands thèmes de la psychomotricité.

Accorder l'instrument et « leçons types pour se faire ».

Accorder l'instrument consiste d'abord à prendre conscience de son schéma corporel.

Dans son introduction : « Nous agissons d'après l'image que nous nous faisons de nous-même. Je mange, je marche, je pense, j'observe et j'aime d'après le sentiment que j'ai de moi-même », il fait la part du concret et du fantasme.

« Cette image que l'on se fait du moi est en partie héréditaire et en partie le résultat de l'éducation que l'on a reçue ; une troisième partie enfin est formée par l'éducation personnelle. »

« La partie héréditaire est fixée pour l'essentiel en chaque individu bien avant qu'il ne puisse être question de sa personnalité. Celle-ci se développera au cours de la croissance. L'image qu'il se fait de lui-même, cette image du moi, se dégage de ses actes et de ses réactions, aux cours des expériences habituelles qui marquent toute sa vie humaine. »

Donc dès le premier chapitre Feldenkrais montre les facteurs qui agissent sur la personnalité : hérédité, éducation venue du milieu, deux facteurs sur lesquels peu de choses sont possibles, mais il ajoute l'auto-éducation ; « celle dont nous nous servons plus souvent que de notre héritage biologique ». Elle n'apparaît pas seulement dans la manière dont nous recevons et acceptons l'éducation qui nous vient de l'extérieur, mais aussi dans le choix des éléments. « Nous acceptons ce que nous sommes capables d'apprendre, nous refusons ce que nous ne pouvons assimiler. »

« L'éducation façonne chacun de nous en un membre d'une société humaine ».

ration, elle est dans la pratique possible et réalisable. Pour que cet apprentissage, c'est-à-dire la manière par laquelle l'individu peut provoquer en lui-même des réactions différentes ou nouvelles, ne soit pas trop difficile, il est important de bien comprendre un certain nombre de facteurs et que ces facteurs sont surtout corporels et que c'est sur eux que l'on pourra agir.

« Cette aide sera donc réalisée à travers le corps. Il est souhaitable que dès les premiers exercices une amélioration sensible se fasse sentir. Bien entendu celle-ci ne sera pas toujours constante, et connaîtra des hauts et des bas. Le sujet doit savoir aussi que les changements qui surviendront dans son « moi » entraîneront des difficultés nouvelles qui, jusque-là, étaient passées inaperçues, écartées du conscient soit par crainte, soit par douleur. Seule une confiance accrue en soi permettra de les reconnaître. »

J'ai décrit dans ce livre, dit Feldenkrais, avec tous les détails, quels seront les premiers pas et pour accorder l'instrument il propose :

La connaissance de son corps et parle du schéma corporel :

« Chaque être bouge, ressent, pense, parle de la manière qui lui est propre et qui correspond à l'image qu'il s'est faite de lui-même au cours de son existence. Pour changer le genre et la manière de son comportement il faut qu'il modifie l'image de lui-même qu'il porte en lui. Naturellement cela ne signifie pas remplacer simplement une réaction par une autre, mais modifier la dynamique de ses réactions. La notion de « dynamique » est à prendre ici dans le sens mécanique, comme la science du mouvement des corps sous l'influence des forces est en relation avec la pesanteur. Et chaque réaction en fait absolument partie. Nous verrons jusqu'où nous conduit cette notion : pareil changement dans la dynamique de notre action équivaut à un changement dans la nature de nos motivations ainsi qu'à la mobilisation de toutes les parties intéressées de notre corps.

« Ces changements marquent la différence d'un individu à l'autre, différences que l'on observe lorsque deux personnes font la même chose : deux écritures, deux manières de s'exprimer peuvent se ressembler, elles ne seront jamais identiques.

« L'image du moi se compose de quatre données qui participent à chacune de nos activités : le mouvement, la sensation, le sentiment, la pensée. Ces composantes sont partie intégrante de chaque action. Aucune n'existe par elle-même ou détachée des autres. Le système nerveux tout entier atteint une sorte d'intégration générale que le corps exprimera au même moment. En agissant sur l'une d'entre elles, comme la conscience du corps et le mouvement, on peut agir sur la pensée ; en effet, « pour penser il faut que l'on soit éveillé et savoir qu'on l'est et qu'on ne rêve pas, cela veut dire que l'individu doit pouvoir sentir et avoir conscience que sa position corporelle est en rapport avec son centre de gravité. Cela signifie qu'à la pensée sont également associés le mouvement, la sensation, le sentiment.

« Le mouvement reflète l'état du système nerveux, le mouvement est la base de la prise de conscience. Respirer est un mouvement, la perception des sens et la pensée reposent sur le mouvement. » Ainsi donc les seuls moyens de perfectionner l'individu seront de lui faire prendre conscience de soi à travers le mouvement et les douze leçons que Feldenkrais propose lui permettent, à travers la prise de conscience du corps dans l'attitude ou dans le mouvement, de réaliser un certain nombre de transformations fondamentales qui pourront le servir dans d'autres circonstances. C'est exactement le but de l'éducation de la psychomotricité.

Sa méthode tout à fait remarquable, dont nous n'aborderons pas les détails, a donné d'excellents résultats chez l'adulte. Ainsi le sujet doit prendre conscience

de l'attitude correcte, se tenir droit, ce qui ne veut rien dire en fait, car il faut que le sujet comprenne ce que cette notion représente : « Elle représente la verticalité et cette verticalité est faite d'un bon équilibre vis-à-vis de la pesanteur. Il faut que le squelette soit placé de telle manière qu'il annule l'action de la pesanteur, pour donner à la musculature le minimum de travail et toute sa liberté d'action. En revanche, si la musculature, lorsque le squelette n'est pas bien placé, doit se charger du travail, elle va dépenser une énergie inutile, qui n'empêchera pas toujours l'attitude défectueuse. » Alors Feldenkrais demande d'analyser en quoi consiste la réaction correcte du corps contre l'action de la pesanteur et petit à petit il le replace dans une situation de rectitude plus correcte, qui va alors entraîner d'une part un repos musculaire et d'autre part une transformation profonde dans les facultés de l'individu.

Mais partant de l'attitude, Feldenkrais passe immédiatement au dynamisme. « Aussi longtemps que nous considérons la station debout ou la position assise comme des attitudes statiques, pas de progrès possibles ; si ce sont ceux-ci qui nous intéressent il nous faudra examiner ces attitudes du point de vue dynamique. » Vue sous cet angle chaque position stable n'est qu'un point d'une série de positions qui représente la trajectoire du mouvement et ainsi on pourra mieux prendre conscience de ce mouvement et de cette attitude, compte tenu que cette attitude peut être modifiée par les muscles à commande volontaire et aussi par ceux qui répondent à des ordres émanant des parties inconscientes du système nerveux. Ce contrôle automatique est permanent mais le contrôle délibéré peut intervenir à chaque instant et c'est sur ces deux types de contrôle que l'on pourra agir.

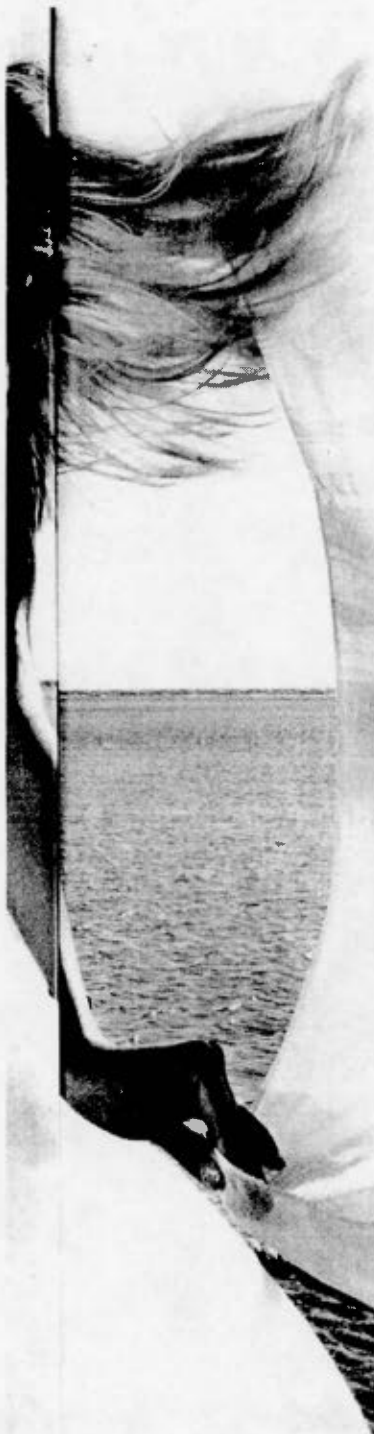
Il recherche ainsi un équilibre stable grâce au balancement debout. Il montre les relations dynamiques entre la station debout et la position assise, il conseille au sujet de mesurer ses progrès et la différence après avoir exécuté un mouvement entre la sensation qu'il a de son corps après le mouvement et celle qu'il avait préalablement.

Pour faire exécuter un mouvement Feldenkrais ne démontre rien et s'adresse au sujet par l'intermédiaire du langage parlé. L'attention au corps est donc sollicitée et le sujet doit réfléchir à sa position de départ, à la situation de son corps et à la trajectoire proposée pour le mouvement. Il tente de le réaliser alors et, lorsqu'il est réalisé, il est proposé de répéter le mouvement un grand nombre de fois ; il s'agit de faire osciller la partie du corps intéressée alternativement d'un point à un autre, ce qui entraîne le jeu des agonistes et des antagonistes et régularise le tonus et le diminue. Feldenkrais réclame l'attention soutenue à chacune des séquences du mouvement. Il demande que le sujet analyse les sensations que lui procure ce mouvement. Il conseille de les intégrer, puis il demande de comparer le mouvement terminé, les sensations provenant du côté qui a travaillé et du côté resté immobile. Il demande alors d'imaginer le mouvement de l'autre côté du corps, de l'imaginer avec force et plusieurs fois en se concentrant ; le mouvement est alors exécuté sur le deuxième côté. Le sujet est surpris de constater qu'il le réalise avec une très grande facilité comme si l'apprentissage fait d'un côté avait été transmis à l'autre. Plus n'est besoin alors de répéter l'exercice, il suffit de le faire quelquefois et de saisir la différence des sensations éprouvées au niveau de l'ensemble du corps et de les comparer à celles ressenties avant le mouvement. La relaxation augmentée, la sensation diffère.

Ainsi, petit à petit, il va reconstruire l'individu, lui permettre de se connaître beaucoup mieux, lui donner des possibilités plus importantes ; il lui fera saisir que celles-ci sont tout à fait au-dessus de ce qu'il imaginait être les siennes. Il lui donnera confiance en lui et aussi les moyens physiologiques de soutenir son dynamisme.

2. Descheneaux, N., (2009). La méthode Feldenkrais : bouger autrement, *Mieux-Être*, 27 (pages inconnues).





Éducation somatique

La méthode Feldenkrais fait partie du champ disciplinaire de l'éducation somatique, qui regroupe plusieurs méthodes, entre autres la gymnastique douce et la technique Alexander. Développée par l'ingénieur et physicien Moshé Feldenkrais, au milieu du siècle dernier, cette méthode vise une meilleure conscience de soi par le mouvement. «Elle ouvre notre conscience et nous amène à mieux s'utiliser et s'autoréguler», note Marie-Lorraine Bérubé, professeure en éducation somatique. Plus encore, elle réveille notre capacité d'apprendre par une prise de conscience de notre corps en mouvement.

S'inspirer des bébés

«Pour créer sa méthode, il s'est beaucoup inspiré du développement moteur du bébé, explique Marie-Lorraine Bérubé. Un bébé bouge de façon naturelle. Il tient compte de tout son corps pour en arriver, par exemple, à se lever ou à se tourner. On dit que c'est une intelligence somatique. Le fondateur de la méthode a décortiqué les mouvements des bébés.»

Les adultes, toutefois, ont énormément «déappris». Dans notre culture, on n'écoute plus beaucoup les appels de notre corps. L'épaule? On compense en se tenant d'une façon inhabituelle qui nous soulage. Puis, peu à peu, cette position compensatoire devient une habitude. On ne s'aperçoit même plus qu'on se tient ainsi à cause de notre douleur à l'épaule. «Les adultes ne sont plus à l'écoute de leur senti et même, ils ne lui font pas confiance», constate la spécialiste.

Nous passons beaucoup plus de temps assis sur des chaises que les générations précédentes. S'il y a 40 ans, les gens lavaient leur plancher à quatre pattes, combien le font maintenant? «On est confiné dans un certain répertoire de mouvements qui font en sorte que certaines parties de notre corps sont très actives et en demande, et d'autres sont plutôt relâchées», souligne Marie-Lorraine Bérubé. Aussi, culturellement, nous avons adopté ou abandonné certains mouvements. Si, en Afrique, les femmes s'accroupissent

Deux volets à essayer

PRISE DE CONSCIENCE DE SOI PAR LE MOUVEMENT

C'EST QUOI?

Des rencontres de groupe de 45 minutes à une heure.

COMMENT?

Assis, couché sur le sol ou debout. À travers une combinaison de mouvements, le praticien propose une exploration gestuelle et des sensations ressenties. Dans chacune des séquences, chaque participant se développe à son rythme, en prenant conscience de nouvelles façons de bouger.

INTÉGRATION FONCTIONNELLE

C'EST QUOI?

Des rencontres individuelles.

COMMENT?

Allongé ou assis sur une table, avec nos vêtements. Par le toucher et la parole, le praticien crée une séance particulière pour nous faire découvrir certains mouvements plus efficaces pour nos besoins. Il guide merveilleusement le participant. Il peut, par exemple, lever un bras, bouger le torse, soulever la tête, etc. dans une gestuelle plus inhabituelle.

Les mouvements inhabituels qu'on y propose tiennent compte de l'ensemble du corps: autant le système nerveux, la relation qui existe entre les muscles, que le squelette, la vision, etc. L'approche est fondée sur l'expérience individuelle, où chacun va réussir à trouver des éléments qu'il pourra ensuite appliquer dans sa vie. Les professeurs d'éducation somatique sont en fait des agents d'éducation de la conscience par et dans le mouvement.

FORME RÉÉDUCATION

au bord de la rue, ici, nous ne le faisons plus. Bien souvent, nous ne bénéficions pas de l'usage optimal de notre corps. La méthode nous permet de se concentrer sur de nouvelles façons de se mouvoir avec plus d'aisance et surtout en laissant la chance à certaines parties de notre corps, habituellement largement sollicitées, de se relaxer.

Réapprendre... doucement!

Tout n'est pas perdu! Même si l'on a «oublié» certains mouvements, lors de séances de Feldenkrais, il est possible de renouer avec ceux-ci. De façon douce mais efficace. En fait, on retrouve le plaisir de bouger avec un minimum d'effort, pour un maximum d'efficacité! Le but est de bouger sans ressentir de douleur et de réintégrer le plaisir dans nos mouvements.

Durant les séances, de groupe ou individuelles, on propose des séquences de mouvements simples, variés et non habituels, qui impliquent une nouvelle façon de penser, de sentir, de ressentir, de bouger et d'imaginer. Une démarche complète!

Réveiller sa conscience

Cette méthode remet de la souplesse dans notre vie. De la souplesse physique, bien sûr, mais elle incorpore aussi une philosophie de vie, une souplesse de l'esprit, quoi. «Quand on connaît plus de mouvements, on a plus d'options pour s'organiser et créer sa vie. On pourrait dire que c'est la même chose que pour notre vocabulaire: plus il compte de mots, plus on devient riche de s'exprimer», démontre la spécialiste. Du coup, notre estime de soi grimpe, notre confiance en soi aussi. Notre créativité est émoussée. La méthode Feldenkrais est un travail corporel, mais aussi très intime, qui nous pousse à développer notre conscience de soi et nos habiletés sensorielles. «En remettant le mouvement dans notre vie, c'est comme si l'on mettait de la vie... dans notre vie. C'est très puissant, mais en même temps, le lien entre la philosophie de vie et la méthode est presque invisible. Il faut tenter l'expérience!»

Bouger, c'est plonger dans un labyrinthe de sensations et en émerger

Avec la méthode Feldenkrais, il est possible de...

- devenir plus conscient de nos habitudes de mouvement
- éveiller notre conscience corporelle et connaître mieux notre corps
- élargir nos possibilités d'action et découvrir de nouvelles façons de bouger
- redécouvrir le plaisir de bouger en douceur
- mieux utiliser l'ensemble de notre corps
- accroître notre bien-être au quotidien
- optimiser notre capacité respiratoire
- améliorer notre posture
- faciliter la récupération et la réadaptation après un accident
- déjouer les limites sans violence ni douleur
- avoir un meilleur équilibre

totalelement transformé. Beaucoup de gens, après une séance, déclarent qu'ils ne savaient pas (ou plus) qu'ils pouvaient effectuer ce type de mouvement avec autant d'aisance. La méthode devient donc une forme d'expression du corps qui soutient un apprentissage tout autant qu'une transformation personnelle.

Pour des besoins spécifiques...

La méthode Feldenkrais soulage les personnes aux prises avec des douleurs chroniques ou des limitations physiques (asthme, handicap, arthrite, etc.). Après un traumatisme, elle peut être une forme de réadaptation. Beaucoup d'acteurs, de danseurs professionnels, de sportifs, de chanteurs, de musiciens et d'artistes l'apprécient, car elle améliore leur performance et leur dextérité. Mais aussi, le simple désir de prendre du temps pour soi et de remettre un peu de mouvement dans sa vie est suffisant. Chacun y apprendra à accomplir les tâches de la vie de tous les jours avec plus d'aisance, moins de douleurs et plus d'autonomie.

Jusqu'à ceux qui recherchent un bien-être global

Mieux encore, nul besoin d'expérience particulière pour s'y tremper. On n'a pas bougé depuis longtemps ou l'on aimerait profiter davantage de nos cours de danse? La méthode Feldenkrais peut nous aider. Beaucoup de professionnels s'y attardent aussi, comme des professeurs de yoga, des chiropraticiens, des psychologues, etc.

De plus, les enfants comme les personnes âgées peuvent retirer des bienfaits de cette pratique. «Les enfants ne sont pas très loin de l'univers du senti, comme lorsqu'ils étaient bébés. Mais notre culture les coupe rapidement de leur senti. Il faut leur réapprendre, note Marie-Lorraine Bérubé. À l'école, la méthode Feldenkrais peut les aider. Par exemple, un enfant plus grand que les autres ne sera pas confortable sur sa chaise. Il faut qu'il s'adapte à sa chaise. Même chose pour celui qui est plus petit. On dit que les enfants ne sont pas concentrés, mais il faut surtout se demander pourquoi. En les ramenant près de leurs sensations, on leur rappelle qu'ils doivent se faire confiance.»

Les aînés ou les personnes qui n'ont pas bougé depuis des années bénéficient de la méthode Feldenkrais. «Durant une séance, on est toujours libre de faire ce que l'on peut dans nos limites de confort et d'inconfort. La méthode devient une invitation à bouger. Quand on réussit un mouvement, on reprend confiance en soi et on gagne en vitalité», explique-t-elle. Et le plus important, chacun bouge pour soi. «On ne se concentre pas sur des objectifs à atteindre, mais bien sur la sensation agréable que chaque mouvement nous procure. Après une séance de groupe, une personne peut avoir ressenti des bienfaits dans la nuque et une autre dans les jambes!»

Association Feldenkrais® Québec
www.feldenkraisqc.info • Méthode Feldenkrais -
Conscience de soi par le mouvement
(site de Marie-Lorraine Bérubé)
www.methode-feldenkrais.ca • Regroupement
sur l'éducation somatique
www.education-somatique.ca

3. Joly, Y. (1991). Question posée à Yvan Joly, *Bulletin de liaison de l'Association des Praticiens de la Méthode Feldenkrais (APMF)*, 12-14.

*Titré de. Bulletin de Liaison, NOV-DEC 91
Association des praticiens de la Méthode Feldenkrais (France, Belgique)*

Question posée à Yvan Joly

La question est posée par Fran White, en formation à Melbourne (Australie)

"Cher Yvan,

Dans nos relations avec nos élèves, en cours individuel ou en cours de groupe, comment aborder de façon appropriée le domaine personnel/privé afin d'enrichir nos leçons?"

Voici ce qu'Yvan Joly répond dans le bulletin de liaison de la Guilde Australienne:

"Cher Fran, Tout d'abord, merci pour ta question. Je te remercie ainsi que tes collègues de la région de Victoria pour cette idée de rubrique "Questions". Pour développer notre habileté et comprendre la Méthode Feldenkrais, nos questions sont nos meilleurs professeurs! Comprend donc que je ne souhaite pas répondre aux questions pour les évacuer. Nous pouvons néanmoins entretenir une conversation et ouvrir une porte dans la grande barrière de l'isolement.

Notre vie personnelle est au centre

Il y a plusieurs aspects que j'apprécie dans ta question. Dans le contexte de ce travail Feldenkrais, le sujet même de notre vie privée/personnelle a été depuis des années au centre de mon propre processus. En réalité, si ce travail n'avait pas concerné notre vie personnelle, il ne m'aurait pas autant attiré. Mieux bouger le bassin d'un côté ou d'un autre est une chose mais évoluer dans la perception de la vie et dans ton habileté à faire est une démarche de loin plus intéressante.

Dans notre style Feldenkrais habituel, nous aimons parler des sensations, de l'organisation corporelle, de fonction, etc. Mais notre histoire personnelle toute entière et nos attitudes intimes - tant envers nous-mêmes qu'envers les autres - sont également engagés? Nous pourrions choisir de laisser inexprimée une grande part de cette vie intérieure et privée, de la laisser en arrière-plan ou "dans l'inconscient". Mais comme professeurs nous devons être clairs sur ce que nous révélons à nous-mêmes et à nos élèves. Que nous le voulions ou non, quand nous établissons un contact avec une personne, par exemple à travers le mouvement de la tête, que ce soit en PCM ou en IF, c'est l'expérience entière de la vie de cette personne

que nous abordons: des années d'habitudes, des réactions à des traumatismes, une disposition émotionnelle, un comportement d'imitation appris très tôt...

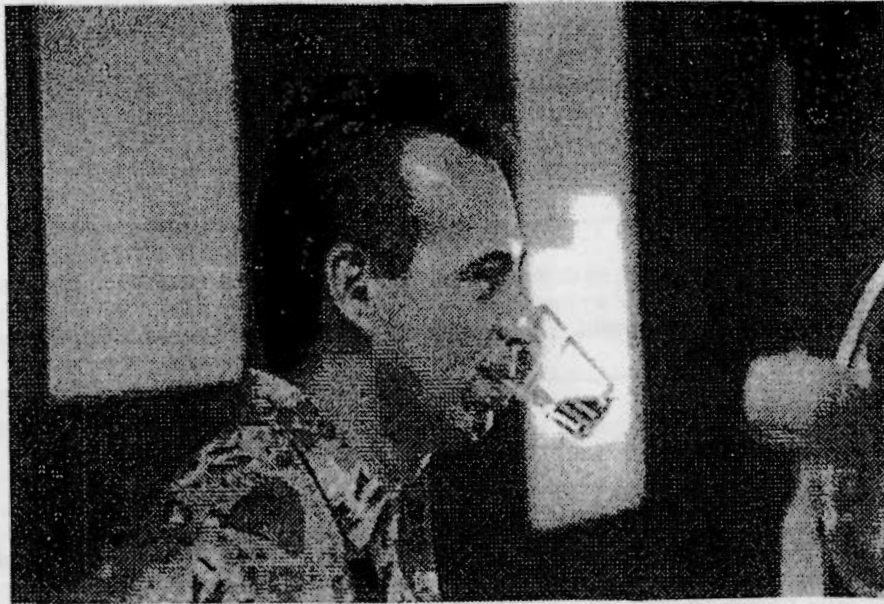
C'est pourquoi, d'un certain point de vue, je n'ai pas l'impression que notre travail ait besoin d'être enrichi. Nous sommes déjà entièrement engagés dans le domaine personnel/privé. Mais - et j'imagine que c'est ce que tu veux dire par "enrichir nos leçons" - comment se fait-il que rien ou très peu de cette vie intérieure soit explicitement manifesté et partagé dans le contexte des leçons Feldenkrais "courantes". Ne serait-il pas plus intéressant de parler explicitement et de nous exprimer à propos de nos personnes dans leur ensemble, y compris nos sentiments, nos fantasmes, nos images mentales, nos émotions, nos comportements, nos idées... De plus, comme cela a été peu envisagé, on peut se demander comment aborder le domaine personnel/privé de manière explicite.

Aborder le domaine privé explicitement?

Il y a, Dieu merci, une large gamme de possibilités en ce qui concerne le degré de partage d'intimité chez chacun. Les individus, les cultures, les élèves Feldenkrais et les formateurs présentent de grandes variations sur ce plan. Pour certaines personnes, certaines familles, certaines cultures et dans certains contextes, le domaine personnel/privé est vraiment "privé et personnel". Notre intimité doit être conservée pour soi. Et, plus encore, une grande part de ce qui se passe dans nos vies intérieures est en fait maintenu à l'écart de notre prise de conscience (quoi que cela signifie!).

D'autres personnes, dans certaines circonstances et pour certaines parties de leur vie, sont plus à l'aise avec leur expérience intime et donc avec son expression ou une communication verbale à son propos. Les leçons de prise de conscience par le mouvement créent un contexte très fort en vue d'un meilleur accès à ce qui se passe réellement en nous-mêmes, si -et j'insiste sur ce "si" - à la fois les étudiants et l'enseignant ont une prise de conscience ouverte et sans oeillères.

La spécificité et la beauté de la découverte de Moshe est de nous montrer que nous pouvons tous nous améliorer et apprendre à être plus présents, d'une manière plus intime, par un processus de "prise de conscience par le mouvement". C'est ainsi que nous



pouvons apprendre à avoir une vie plus satisfaisante. Cet apprentissage ne nécessite pas absolument d'être exprimé ou partagé verbalement. C'est en cela que le travail de Moshe est tellement lié à celui de Milton Ericson: affecter, influencer nos vies toutes entières, d'une manière indirecte mais profonde, sans avoir à les formuler explicitement. C'est pourquoi on peut dire que toutes choses étant égales, l'approche Feldenkrais est "à propos" du domaine privé/personnel mais que le contenu de l'expérience intime n'a besoin ni d'être amplifié, ni d'être accepté consciemment, ni d'être partagé pour être enrichi. En d'autres termes, en tant qu'enseignants, notre intérêt ne réside pas dans le contenu de l'expérience de nos étudiants mais dans leur processus d'apprentissage. D'une certaine façon, nous créons ce processus d'apprentissage au travers du mouvement sans que le contenu ait vraiment d'intérêt. Ou encore on pourrait dire que notre contenu habituel est d'ordre sensoriel kinesthésique.

Limiter le contenu des séances à l'aspect kinesthésique ?

Comme nous ne sommes pas liés à un contenu spécifique pour créer un processus d'apprentissage, sommes-nous obligés de limiter délibérément le contenu à l'aspect kinesthésique ?

Je crois pour commencer qu'il n'est pas nécessaire de limiter les plaintes acceptables en Feldenkrais aux épaules raides, aux sensations de tension, aux perturbations de la marche et autres raideurs de hanche relevant du domaine physique. Cette approche est peut-être utile comme abord indirect de la

personne dans son ensemble ou comme une métaphore du comportement tout entier. Nous pourrions éventuellement relier explicitement ces aspects à notre vie. Mais, en toute simplicité, appelons un chat un chat, cela peut être souvent plus simple et plus satisfaisant. Dans ma pratique personnelle d'enseignant Feldenkrais, il arrive que mes étudiants présentent - peut-être du fait que j'ai cette formation "psychologique" dans mon "halo" - des demandes ou des plaintes quant à leurs relations sociales, l'orientation de leurs activités ou leurs expériences émotionnelles. Ce genre de requête est tout aussi recevable dans un contexte Feldenkrais que les douleurs musculaires ou articulaires ou que des symptômes neurologiques (et je reçois aussi des gens qui viennent pour améliorer leurs performances d'acteur ou d'athlète).

Avec certaines personnes, évoluer explicitement dans le domaine privé/personnel et créer un processus d'apprentissage avec beaucoup de contenu explicite convient parfaitement. C'est habituellement le cas quand les étudiants sont réceptifs à ce niveau d'approche et quand je me sens moi aussi à l'aise avec l'explication et l'intensité de leur expérience. Avec d'autres étudiants, nous pouvons accomplir beaucoup plus en maintenant le contenu dans un dialogue apparemment fortuit et détaché et en faisant le lien avec la métaphore qu'est le mouvement physique.

En fin de compte, je trouve qu'au cours des années plus mon expérience personnelle de la vie s'enrichit,

plus la variété de "contenus intimes" par rapport auxquels je peux bouger à l'aise augmente. Et ce peut être fait soit explicitement, soit implicitement dans mes leçons. Lorsque j'expérimente plus de la richesse de la vie, par exemple en liaison avec des thèmes comme la sexualité, la mort, la maladie, avoir des enfants et d'autres questions existentielles de cet ordre, je suis plus disponible pour écouter l'expression et les requêtes de mes étudiants dans une variété de domaines; chaque pas que je fais comme être humain vers la maturité semble être immédiatement -et parfois dans la même semaine!- intégré dans mes relations avec mes étudiants.

Continuer son propre développement

Ainsi quand tu demandes "comment pouvons-nous le mieux aborder le domaine privé?", la suggestion la plus importante que je puisse proposer, c'est de continuer à vous développer en tant qu'être humain dans toutes sortes de directions différentes, en accord avec vos rythmes et vos intérêts. Je sais aussi que, si vous suivez une formation Feldenkrais, c'est exactement ce que vous faites déjà. Beaucoup d'entre nous ont aussi participé à des expériences de développement personnel de tous sorts: psychothérapie, formations spirituelles, voyages, arts martiaux, création dans différents techniques artistiques, etc. Toutes ces expériences nous rendent -nous l'espérons profondément- plus humains et dès lors plus "response-ables" (plus capables de réponses) vis-à-vis de nos étudiants.

Et si quelqu'un vient avec beaucoup de tristesse, en se plaignant de douleurs dans le haut du dos, il se peut qu'il y ait des pleurs ou qu'il n'y en ait pas, il se peut qu'il y ait une expression verbale de ce qui est dramatique ou il se peut qu'il soit nécessaire de faire clairement le lien avec cet "état organique". La leçon Feldenkrais n'est pas attachée à l'une ou l'autre de ces occurrences. La leçon Feldenkrais est dans la relation établie entre des personnes avec l'intention de donner à ce système vivant, au travers du mouvement, le support concret et l'expérience d'options dont il ou elle a besoin pour poursuivre son ajustement et son développement. Dans ce processus, quand l'enseignant a la préparation, la prise de conscience et l'ouverture, l'étudiant embarquera pour n'importe quelle promenade dont il ou elle a besoin.

Notre disponibilité à des expressions plus explicites de choses intimes peut amener l'enseignant à des actions

concrètes. Dans la PCM par exemple, il peut y avoir des moments libres pour des questions-réponses, en privé ou en petit groupe. Des moments particuliers peuvent être réservés pour la discussion de l'impact des leçons dans nos vies. Dans le contexte des IF, des questions plus directes peuvent être posées à propos des aspects de la vie personnelle. Mais je dois dire que je crois profondément que cette phrase de Moshe est toujours importante: "Vous ne devez pas questionner, sur quelque sujet que ce soit, lorsque les étudiants seront prêts, ils diront ce qu'ils veulent, que vous le vouliez ou non"...si, pourrait-on ajouter, l'enseignant a la "responsabilité"- la capacité de réponse. Ceci est une question de faire son propre travail de maturation!

Les leçons sont des métaphores

En conclusion, que nous le reconnaissons explicitement ou non, notre travail concerne profondément l'intime et le privé. Il est en réalité plus intime que la plus grande partie des autres contacts dans notre vie quotidienne. En mettant nos mains sur l'épaule de quelqu'un ou en demandant oralement de rouler la tête, nous pouvons rester orientés sur la mobilité, la sensation de facilité, les tensions ici ou là, la relation aux autres parties... A la base, tout le processus est une évocation ou une métaphore de la mobilité, des tensions de la personne dans son ensemble. Emotions, images, mémoire, dialogue intérieur- tous ces aspects sont engagés, au travers du mouvement. Nos leçons affectent véritablement nos rêves! Est-ce essentiel ou seulement intéressant de réaliser que les rêves aussi sont influencés au travers de la Méthode Feldenkrais? A quel point est-il important d'aider quelqu'un à reconnaître ses sensations lorsqu'il les expérimente? A quel point est-il approprié de venir chez un praticien Feldenkrais parce qu'il y a de la confusion émotionnelle dans une relation? Et qu'est-ce que toutes ces questions ont à voir avec la maturation d'un enseignant Feldenkrais qui devient plus pleinement un être humain?

Extrait de Newsletter (Australian Feld Guild) Vol 2 n 2, Hiver 1989.

Traduction de RM Derycke et Patrice Auquier

Ce bulletin est à votre disposition. Utilisez-le

4. Chevalier, R. (2007). Nous ne respirons plus, nous hyperventilons. Repéré à <http://www.cyberpresse.ca/apps/pbcs.dll/article?AID=/20070319/CPACTUEL/703f9032&SearchID=73275536200468&template=printart&print=1>

cyberpresse.ca

Le lundi 19 mars 2007

Nous ne respirons plus, nous hyperventilons!

Richard Chevalier

On a eu droit ces dernières années à des mouvements qui prêchaient le «vivre lent» (*go slow*), puis le «repas lent» (*slow food*). Peut-être devrions-nous avoir maintenant un mouvement du «respire lent»!

C'est que nous respirons comme nous vivons : à la course! Dans ces conditions, l'air entre et sort des poumons en coup de vent, réduisant d'autant la qualité des échanges gazeux. Or, ces échanges permettent à l'organisme de se débarrasser du gaz carbonique produit par les cellules en même temps qu'il fait le plein d'oxygène frais provenant de l'air inspiré.

Notre tableau illustre clairement ce phénomène : plus on respire vite, moins il y a d'air qui atteint la zone des échanges gazeux. Pire encore : les échanges gazeux sont réduits pour l'oxygène, mais pas pour le gaz carbonique qui est, dans ces conditions, expulsé à pleins poumons. Or, si le taux de gaz carbonique diminue trop dans le sang, cela déclenche la contraction des artères. La livraison d'oxygène au cerveau est alors réduite de façon marquée. Voilà qui peut expliquer certains des maux de tête, des pertes de concentration, des étourdissements, des engourdissements dans les mains et les pieds, voire une certaine fatigue devenue chronique.

Les atouts du «respire lent»

On peut éliminer ces symptômes en respirant, quelques fois par jour, plus profondément. Ces respirations profondes améliorent les échanges gazeux de deux façons : elles nous font respirer moins vite, ce qui a pour effet de laisser l'air plus longtemps dans les poumons entre chaque respiration, et elles amènent de grandes quantités d'air frais dans les alvéoles, comme on peut le constater en examinant à nouveau le tableau.

L'allongement de la respiration stimule également les nerfs pneumogastriques ou nerfs vagues. Ces longs nerfs, qui partent du cerveau pour pénétrer le thorax et l'abdomen, ralentissent le pouls cardiaque et respiratoire. C'est ce qui explique que la respiration profonde provoque une sensation de calme quasi instantanée. Les yogis, qui pratiquent la respiration abdominale depuis des lustres, connaissent bien cet effet. Enfin, respirer lentement, c'est décrocher aussi, ne serait-ce que pendant une seule minute, de l'ambiance fébrile et trépidante qui nous entoure. Ne dit-on pas, pour se détendre, de prendre de grands «respires» quand on se sent envahi par le stress?

Se servir de son ventre pour respirer

Comment devient-on un respirateur plus zen? En faisant comme les yogis et les danseuses qui respirent par le ventre et non par le thorax comme nous le faisons trop souvent! La respiration abdominale sollicite au maximum le diaphragme. Ce

muscle mince en forme de dôme et situé juste sous les poumons sépare le thorax de l'abdomen. Quand vous inspirez, il se contracte et s'abaisse afin d'agrandir de haut en bas le volume de la cage thoracique. Si l'inspiration est brève, il s'abaisse peu. Mais si elle est profonde, le diaphragme peut descendre d'une dizaine de centimètres, exerçant du coup une pression sur les viscères de l'abdomen que certains comparent à un massage des organes lorsqu'on répète plusieurs fois ce mouvement de va-et-vient.

Après une inspiration profonde, il s'en suit une expiration tout aussi profonde qui fait remonter le diaphragme de plusieurs centimètres à la manière d'un élastique tendu qu'on relâche. Ces mouvements amplifiés du diaphragme permettent aux échangeurs d'air que sont les poumons d'être plus efficaces. Afin d'assimiler rapidement la respiration abdominale, faites régulièrement l'exercice suivant. Sur le dos (si vous êtes à la maison par exemple) ou assis à votre chaise de bureau, le corps détendu, les genoux fléchis, les yeux fermés, placez la main droite sur l'abdomen et l'autre sur la poitrine, inspirez lentement par le nez en laissant d'abord le ventre se gonfler le plus possible. Vous sentez la main droite se soulever. Terminez l'inspiration en gonflant cette fois la poitrine : la main gauche se soulève à son tour. Puis, expirez lentement par la bouche, lèvres pincées. Répétez cet exercice une dizaine de fois par jour ou au besoin. En peu de temps, vous constaterez que votre respiration gagne en profondeur.

Les exercices aérobiques peuvent aussi revigorer des poumons à bout de souffle. Des études ont démontré qu'après seulement six à huit semaines de cardio, à raison de trois séances par semaine, on respire déjà moins vite et plus profondément tant au repos que lors d'un effort modéré. Le fait d'avoir un «pouls respiratoire» plus lent a pour effet de laisser l'air plus longtemps dans les poumons entre chaque respiration, ce qui améliore les échanges gazeux. Le corps entraîné peut aussi extraire - sans dopage, précisons-le - davantage d'oxygène dans l'air inspiré qui en contient environ 21 %. Ainsi, pour un même effort physique, l'air expiré par une personne en forme contient environ 15 % d'oxygène contre environ 18 % chez celle qui ne l'est pas.

À long terme (6 mois et plus), l'exercice augmente le nombre de respirations à la minute lors d'un effort intense : 35 en moyenne pour une personne sédentaire contre 65 en moyenne pour celle qui est entraînée. Cette hausse permet aux gens en forme de «pomper» 150 litres d'air et plus par minute contre 100, en moyenne, pour les sédentaires.

5. Feldenkrais, M. (1967). *La conscience du corps*. Paris: Marabout, 171-182.

La Conscience du corps
Moshe Feldenkrais

QUATRIÈME LEÇON

Cette leçon va vous enseigner :

- à distinguer les mouvements des côtes du sternum, du diaphragme et de l'abdomen, qui font votre respiration ;
- à adapter correctement ces mouvements les uns aux autres afin de pouvoir respirer plus profondément et plus aisément ;
- à faire la différence entre le temps dont vous avez besoin pour inspirer d'une part et pour expirer, d'autre part ;
- à constater que le processus de la respiration s'adapte aux diverses attitudes du corps, selon la manière dont ce dernier réagit à l'attraction de la pesanteur ;
- à constater que les côtes inférieures se déplacent plus que les côtes supérieures et participent plus que ces dernières à la respiration.
- enfin, à constater que la respiration est plus facile et le rythme respiratoire plus régulier lorsque le corps se tient droit sans effort conscient, c'est-à-dire quand tout son poids se trouve supporté par la structure osseuse.

171

Distinction entre les différentes parties du corps et les diverses fonctions dans le processus respiratoire

1. Position de départ.

Étendez-vous sur le dos, allongez les jambes, les pieds écartés. Remontez les genoux. La plante des pieds reposera sur le sol comme si vous étiez debout, les pieds toujours écartés. Écartez les genoux, puis ramenez-les plusieurs fois l'un contre l'autre, jusqu'au point où chaque genou se trouve dans le prolongement du pied du même côté, la ligne de référence étant déterminée par un point situé entre le gros orteil et le second en passant par le milieu du talon. Pour rester soulevé dans cette position, le genou n'a pratiquement pas besoin de force musculaire.

2. Respiration et volume thoracique.

Inspirez : emplissez votre poitrine d'autant d'air qu'il vous est possible sans éprouver de malaise. Beaucoup de gens respirent sans modifier l'écart qui sépare la partie antérieure du sternum de la colonne vertébrale. En conséquence, au lieu d'augmenter le volume de la cage thoracique, selon sa structure, ils se creusent le dos, c'est-à-dire qu'ils soulèvent du sol toute la poitrine, y compris la région lombaire et dorsale ; de cette façon, le volume

de la cage thoracique ne se trouve augmenté que par le déplacement des fausses côtes.

Tandis que la cage thoracique se gonfle et que le sternum s'éloigne de la colonne vertébrale, observez si cette dernière repose bien sur le sol sur toute la longueur de la cage thoracique. N'essayez pas de lui faire pression sur le sol ; ne faites aucun effort ; remplissez simplement vos poumons d'air et observez si votre cage thoracique se soulève et si, en même temps, la colonne vertébrale s'appuie sur le sol ou non. Interrompez le mouvement et attendez jusqu'à ce que vous soyez obligé de reprendre haleine. Puis recommencez par le début. Répétez cet exercice plusieurs fois.

3. Mouvements respiratoires sans respirer.

Quand vous aurez fait cela et que vous aurez bien assimilé le mouvement, essayez de soulever la poitrine comme précédemment, mais sans inspirer, c'est-à-dire faites avec la poitrine les mouvements d'inspiration et d'expiration, mais n'aspirez pas d'air et n'en expirez pas non plus. Répétez ce mouvement plusieurs fois, jusqu'à ce que vous ressentiez le besoin de reprendre haleine. Arrêtez-vous et reposez-vous. Après avoir fait cette série de mouvements cinq ou six fois, observez votre respiration. Dans quelle mesure s'est-elle modifiée depuis le début de l'exercice ?

4. Augmenter le volume de l'abdomen.

Les coudes sur le sol, posez l'extrémité de vos doigts sur votre ventre. Attendez jusqu'à ce que vos poumons se soient remplis d'air ; retenez alors votre respiration et,

sans expirer, comprimez la poitrine comme si vous vouliez rejeter l'air. La pression accrue de l'air renforcera la pression sur le bas-ventre. Cette pression peut être dirigée vers le bas, dans la partie qui se trouve au-dessous du nombril, le bas du ventre va s'arrondir comme un ballon de football. Remarquez que vos mains, pendant que le ventre se gonfle, se soulèvent et se portent légèrement sur le côté. Le contenu du bas-ventre est, pour ainsi dire, liquide. C'est pourquoi la pression intérieure peut se répartir assez régulièrement en tous sens. Cependant, au début, la plupart des élèves ne réussissent pas à dilater leur bas-ventre dans toutes les directions, à moins que leur dos et leurs hanches ne soient fortement et correctement développés. Ils tendront plutôt leurs muscles dorsaux et ceux de la région des hanches jusqu'à ce que les vertèbres lombaires se soulèvent du sol. Veillez, par conséquent, à ce que, à l'intérieur du ventre, la pression se répartisse régulièrement dans tous les sens, y compris vers l'arrière, contre le sol. Quand vous y serez parvenu, vous découvrirez que si vous poussez le ventre vers le bas, en direction de vos pieds, vous expirez en même temps. Attendez que vos poumons soient de nouveau remplis et commencez l'expiration en poussant le ventre vers le bas et vers l'avant et en dilatant le bas-ventre jusqu'à ce que vous sentiez les parties charnues de la région des hanches s'appuyer contre le sol. Reposez-vous et observez jusqu'à quel point votre manière de respirer et le mouvement respiratoire se sont modifiés.

5. Mouvement de bascule.

Remplissez vos poumons d'air et retenez votre souffle. Sans inspirer ni expirer, comprimez et dilatez votre poi-

174

trine et votre bas-ventre à tour de rôle. Dilatez maintenant votre poitrine et rentrez le ventre ; répétez ce mouvement alternativement aussi longtemps que vous pourrez retenir votre respiration. Il n'est pas difficile d'exécuter ce mouvement de bascule du ventre et de la poitrine cinq ou six fois, comme si c'étaient les deux plateaux d'une balance : l'une monte, quand l'autre descend.

6. Mouvements du diaphragme.

Répétez cet exercice cinq ou six fois. Puis répétez-le encore une fois, mais cette fois aussi vite que possible sans que cela devienne désagréable. Quand ce mouvement de bascule de la poitrine et du ventre est exécuté avec suffisamment de rapidité, vous percevrez un mouvement dans la région qui se trouve entre les côtes et le nombril, puis, finalement, une sorte de gargouillement. Dans cette région du corps, quelque chose change de position et appuie alternativement vers le haut, en direction de la tête, et vers le bas, en direction des pieds. Ce qui remue là, c'est le diaphragme. En général, nous ne sommes pas conscients de notre diaphragme ; mais grâce à cet exercice, nous pouvons reconnaître sa position dans le corps, sans rien savoir de sa place anatomique véritable.

7. Respiration normale.

Allongé sur le dos, étendez bras et jambes, les pieds écartés. Répétez les mouvements de bascule de la poitrine et du ventre sans changer votre rythme respiratoire habituel. Ce mouvement de bascule peut aussi être exé-

175

cuté, comme nous l'avons fait, en retenant notre respiration, ainsi qu'en respirant normalement. On peut ainsi distinguer les mouvements indispensables à la respiration de ceux qui l'accompagnent simplement et qui sont, eux, superflus.

Répétez ce mouvement vingt-cinq fois. Reposez-vous un peu ; retournez-vous sur le ventre, allongez les bras au-dessus de votre tête, les mains écartées, allongez vos jambes, les pieds écartés, et continuez le mouvement.

8. Colonne vertébrale non déviée.

Avoir une colonne vertébrale absolument droite est exceptionnel. Chez la plupart des individus, elle dévie sur le côté, dans la région des épaules et du bassin et, par suite, tous les mouvements vers l'un des côtés du corps sont plus faciles à exécuter que ceux de l'autre — et vice versa. Pendant ses premières années, quand l'enfant exécute au hasard un grand nombre de mouvements très variés, cela n'a pas grande importance. Mais, parvenu à l'âge adulte, l'homme a tendance à exécuter un nombre plus limité de mouvements (souvent répétés pendant des heures) et à en négliger d'autres. Le corps s'habitue à cette limitation, la structure osseuse s'y adapte, et ces changements conduisent finalement à des déformations d'attitudes.

9. Déterminer le milieu.

Vous êtes allongé sur le ventre. Il est important de savoir si votre poitrine, lorsque vous la dilatez touche d'abord le sol, exactement au milieu du sternum et si, de son

côté, le ventre appuie alors également sur le sol par le milieu. Il n'est pas tellement facile de s'en rendre compte, car, précisément, notre capacité d'observation, pour ce genre de choses, est généralement peu développée. On peut penser que le corps se trouve allongé symétriquement sur le sol, la moitié gauche exactement comme la droite, alors qu'un observateur, lui, remarquera distinctement que ce n'est nullement le cas. Essayez cependant de le faire un certain nombre de fois. Continuez. Mais maintenant, lorsque vous dilatez votre poitrine, laissez intentionnellement d'abord la partie gauche de la cage thoracique s'appuyer plus fortement contre le sol, puis ensuite le ventre mais avec le côté droit, d'abord. Ce faisant, tout le dos va se déplacer en diagonale, de l'articulation droite de la hanche vers l'épaule gauche. Après avoir exécuté vingt-cinq fois ces mouvements, répétez l'exercice précédant : observez si la poitrine et le ventre sont allongés, prenant bien, par leur milieu, contact avec le sol ou si quelque chose (et ce qui) s'est modifié dans votre impression de ce que signifie « milieu ». Faites vingt-cinq mouvements de l'autre côté, portez le côté droit de la poitrine, ensuite le côté gauche du ventre contre le sol et observez à chaque mouvement distinct jusqu'à quel point le milieu se distingue clairement. Remettez-vous sur le dos. Faites les mouvements de bascule de la poitrine et du ventre et observez la force ou l'aisance avec laquelle se déplace maintenant votre poitrine. Remarquez la sensation de soulagement que vous éprouvez. Sentez-vous dans quelles parties du haut du corps le mouvement est le plus agréable et celui qui produit cette impression de soulagement ?

QUATRIÈME LEÇON

libres. Baissez la tête jusqu'à ce que le menton touche le sternum. Dans cette position, refaites de nouveau vingt-cinq mouvements de bascule avec la poitrine et le ventre. Couchez-vous sur le dos et reposez-vous.

Asseyez-vous comme auparavant, en vous appuyant sur les coudes, les avant-bras et les mains. Cette fois, laissez la tête retomber en arrière, en éloignant le menton le plus possible du sternum. Refaites vingt-cinq mouvements de bascule avec le ventre et la poitrine en observant le mouvement de votre colonne vertébrale.

Couchez-vous sur le dos et observez votre respiration ; vous devriez éprouver une sensible amélioration et votre respiration devrait être plus facile et plus profonde.

12. Mouvements de bascule à genoux.

Agenouillez-vous, les genoux très écartés, les pieds étendus (les ongles des orteils touchant le sol). Abaissez la tête jusqu'à ce que la boîte crânienne vienne toucher le sol, devant vous. Posez la paume de vos mains par terre, des deux côtés de la tête, et faites-leur porter une partie du poids pour éviter à la tête une trop grande pression. Remplissez d'air votre cage thoracique et creusez le ventre ; comprimez la cage thoracique et dilatez le ventre ; répétez ces mouvements alternatifs vingt-cinq fois. Tandis que vous faites cet exercice, remarquez que le corps s'avance pendant que vous dilatez votre cage thoracique en direction de la tête, que la tête elle-même roule un peu sur le sol, que le menton recule vers le sternum et que les muscles de la nuque et du dos s'étirent et se tendent, pendant que la colonne vertébrale se voûte un peu plus. Si, d'autre part, on remplit le ventre d'air, le bassin se déplace vers l'arrière, tout en

179

LA CONSCIENCE DU CORPS

10. Mouvements de bascule sur le côté.

Allongez-vous sur le côté droit. Étendez le bras droit au-dessus de la tête et posez la tête sur le bras. Saisissez la tête de la main gauche, de telle manière que les doigts soient sur la tempe droite et la paume sur le haut du crâne. Avec l'aide de la main gauche, soulevez la tête latéralement, de sorte que l'oreille gauche se rapproche de l'épaule gauche. La tête ainsi levée, dilatez votre cage thoracique dans toutes les directions et compri- dilatez le bas-ventre dans toutes les directions et compri- mez en même temps la cage thoracique ; observez à cha- que fois les mouvements des côtes, des deux côtés ; à droite, le sol empêchera les côtes de se dilater ; par consé- quent, la poitrine ne se dilatera qu'à gauche, et l'ouverture en éventail des côtes gauches à l'inspiration fera reculer un peu la tête contre le bras droit.

Répétez ce mouvement vingt-cinq fois. Ensuite, cou- chez-vous sur le dos et essayez de sentir nettement quelles sont les parties du dos qui se sont abaissées et qui tou- chent le sol plus manifestement qu'auparavant. Couchez- vous sur le côté gauche et répétez vingt-cinq fois le même mouvement.

11. Mouvements de bascule sur le dos.

Allongez-vous sur le dos ; soulevez les épaules du sol en vous appuyant sur les deux mains et sur les avant- bras, qui sont allongés sur le sol parallèlement à votre corps. Le haut du corps fera donc maintenant un angle oblique avec le sol ; la tête et les épaules demeurent

178

descendant, comme si vous étiez en train de vous asseoir sur vos talons. Le dos est alors moins voûté et les vertèbres lombaires forment un creux dans la partie lombaire.

Répétez vingt-cinq fois ce mouvement, couchez-vous ensuite sur le dos et observez les changements de votre respiration et la manière dont votre dos est maintenant en contact avec le sol.

13. Influence des mouvements de bascule sur la respiration.

L'influence de ces mouvements sur la respiration va être, cette fois, plus grande qu'auparavant. Dans la position debout, les poumons et le reste de l'appareil respiratoire se trouvent, pour ainsi dire, suspendus ; ils sont tirés par leur propre poids dans la position la plus basse possible. Pour inspirer, il faut de la force afin d'élargir la poitrine et pour que les poumons puissent se dilater. Dans le mouvement précédent, pendant que la boîte crânienne reposait sur le sol, les poumons étaient tirés vers la tête par leur propre poids : c'est pourquoi inspirer n'exigeait pas d'effort. Mais maintenant, il va falloir fournir un certain travail pour expirer et soulever le poulmon vide, pour le remettre à sa place. Songez aussi qu'il n'y a pas de muscles dans les tissus pulmonaires et que, par conséquent, les poumons sont actionnés par les muscles des côtes, du diaphragme et du ventre. Avez-vous déjà été frappé par le fait que dans la position debout, qui nous est familière, si nous inspirons vite, nous expirons lentement. En parlant, par exemple, les pauses que nous devons faire sont si courtes qu'on les remarque à peine. En revanche, lorsque nous appuyons la tête, comme précéd-

demment contre le sol, c'est l'expiration qui est brève, et l'inspiration qui est longue. Essayez, et voyez vous-même.

14. Cambrure vers l'intérieur et l'extérieur de la colonne vertébrale — Mouvements du bassin.

Agenouillez-vous, les genoux écartés. Appuyez-vous comme précédemment sur la tête et les mains. Avancez un peu le genou gauche vers la tête, mais ne bougez pas le genou droit. Répétez le mouvement alternatif de la poitrine et du ventre. Quand vous dilatarez votre poitrine, le corps se déplacera un peu vers la tête, comme précédemment ; mais quand vous dilatarez votre ventre et que le bassin sera repoussé en arrière comme dans la position assise, il ne se déplacera que contre le talon droit et le bassin pivotera asymétriquement par rapport aux épaules. Observez ces deux mouvements différents, mais simultanés, de la colonne vertébrale : cambrés vers l'extérieur, creusés vers l'intérieur, comme tout à l'heure, mais en outre un mouvement tournant du bassin vers la droite et la gauche par rapport aux épaules.

Après vingt-cinq de ces exercices, étendez-vous sur le dos, reposez-vous et observez les changements réalisés dans votre cage thoracique, dans votre respiration et dans la manière dont votre dos touche le sol.

Agenouillez-vous de nouveau et refaites vingt-cinq mouvements alternatifs de la poitrine et du ventre, mais cette fois-ci avec le genou droit plus près de la tête que le gauche. Observez la différence dans le mouvement du bassin par rapport au précédent. Essayez de découvrir la principale cause de cette différence. Si vous n'y parvenez pas, vous l'apprendrez avec le temps, lorsque votre apti-

tude à observer et à distinguer les mouvements se sera améliorée.

15. Elargir le dos.

Asseyez-vous par terre, les genoux suffisamment écartés, de façon à pouvoir joindre vos pieds au milieu, plante contre plante. Posez votre main *droite* sur le côté *gauche* de votre poitrine, sur les côtes inférieures, et la main gauche sur les côtes inférieures du côté droit de la poitrine, comme si vous vous étreigniez vous-même. Baisez la tête, dilatez la cage thoracique, creusez le ventre et faites les mouvements de bascule.

Observez la façon dont les côtes, dans l'arrière de votre dos, se déplient en éventail sous vos doigts. Sur le devant, la poitrine ne se dilate pas, parce qu'une partie de sa musculature est utilisée pour « l'étreinte ». Cette fois-ci, par conséquent, c'est surtout le déploiement en éventail des côtes dorsales inférieures qui a dilaté les poumons. C'est là l'exercice respiratoire le plus efficace, il agit, en effet, à l'endroit même où les poumons sont le plus larges.

Faites vingt-cinq fois ce mouvement. Observez vos côtes dorsales ; bougent-elles comme auparavant ?

Levez-vous lentement. Observez si votre corps est maintenant plus droit qu'il n'était auparavant. Vous devriez sentir que vous tenez autrement vos épaules. Examinez votre respiration : sans aucun doute, elle sera meilleure que d'habitude. L'amélioration réalisée grâce à ce travail pratique représente un pas accompli dans la direction souhaitée. Si vous aviez été limité uniquement à la compréhension de l'appareil respiratoire, vous n'auriez pas autant amélioré votre respiration.

CINQUIÈME LEÇON

Cette leçon va vous enseigner :

- à mieux contracter les muscles dorsaux ;
- que le tonus de la musculature d'extension du dos s'accroît lorsqu'on contracte de manière continue les muscles de flexion du côté de l'abdomen.
- à étirer les muscles de rotation du corps ;
- que l'allongement des muscles extérieurs de la nuque, en déclenchant l'action de leurs antagonistes de la partie antérieure du cou, améliore l'équilibre de la tête dans la station debout ;
- à mieux différencier les mouvements de la tête et du tronc.

Coordination des muscles de flexion et des muscles extenseurs

1. Position de départ.

Couchez-vous sur le dos, allongez les jambes, les pieds écartés. Remontez les genoux et croisez-les : le genou droit sur le gauche.

6. Joly, Y. (non daté) Survivre dans une culture de chaises. Repéré à http://fr.yvanjoly.com/images/6/63/Edu_som_et_les_chaises-fr.pdf

SURVIVRE DANS UNE CULTURE DE CHAISES

par Yvan Joly, éducateur somatique, praticien de la **MÉTHODE FELDENKRAIS MD 1**

S'il est un objet qui caractérise notre mode de vie occidentale, c'est bien la chaise. La chaise est un support que nous utilisons pour mieux nous élever du sol et pour soutenir notre posture dans le champ de la gravité. *L'homo occidentalis* fait de cette prothèse un usage massif, que ce soit pour manger, discuter, voyager, déléguer, travailler ou se relaxer. Dès le plus jeune âge, la chaise haute entre en action. La scolarisation est presque complètement dépendante de la posture assise. Certaines sociétés actuelles ne font pourtant pas un usage aussi généralisé de la chaise. Nous ne nous étendrons malheureusement (!) pas ici sur l'origine, la fonction et l'évolution de la chaise dans notre société 2. Nous nous retiendrons également de discuter des avantages et inconvénients physiologiques, posturaux, émotifs et kinesthésiques*de la chaise. Mais comme les chaises semblent être là pour rester, voyons plutôt comment optimiser notre rapport à cet élément omniprésent dans notre vie quotidienne.

Pour survivre dans nos sociétés occidentales, il faut pouvoir bien s'entendre avec les chaises.

- ° Peut-on entretenir un rapport souple avec des chaises rigides?
- ° Quels sont les critères subjectifs de confort sur une chaise?
- ° Comment rester assis pour des durées variables sans accumuler de tensions?

Pour répondre à ces questions sur ce sujet "sédeste" (mot que j'invente du latin "*sedere*" qui veut dire être assis, comme dans "sédentaire") nous puiserons aux idées de la **méthode Feldenkrais **3**

PREMIERE ACTIVITÉ: Lecture des sensations en position assise

Vous êtes probablement assis pour lire ce qui suit:

- ° notez les points de contact que vous avez avec votre chaise ou fauteuil;
- ° sentez les appuis aux divers niveaux de votre squelette: aux pieds et aux jambes, au bassin, au tronc, aux bras, au cou et à la tête, selon le modèle de chaise et selon votre position; clarifiez bien dans vos sensations, la forme du contact, la grandeur de chaque appui;
- ° sentez les parties de vous qui sont mobiles dans la respiration; votre respiration se déploie-t-elle à l'abdomen, à la cage thoracique, en avant ou en arrière, en haut ou en bas du tronc;
- ° finalement, comment tenez-vous la tête; y a-t-il de l'effort, de la tension dans la région du cou et des épaules?

Pour améliorer le confort et l'efficacité de la posture assise, il faut être capable de percevoir d'abord ce que l'on ressent. Beaucoup de nos difficultés sont attribuables au fait que nous négligeons de reconnaître nos indices corporels précurseurs des signaux plus intenses. Aussi, cette petite prise de conscience en position assise peut-elle être faite quelques fois dans la journée, au besoin à chaque heure. Quand on sent mieux ce que l'on fait, on peut mieux faire ce que l'on veut. Voilà un premier pas dans le champ de l'éducation somatique.***

Evidemment, il ne s'agit pas que de se sentir, il faut aussi pouvoir agir. Agir sur soi, dans la position assise.

Quelle est la meilleure position assise? Les gens sont trop différents, les chaises sont trop différentes, les conditions personnelles et environnementales sont trop variables pour donner une réponse précise.

DEUXIEME ACTIVITÉ : Cette position assise permet-elle de bouger?

- Dans la position assise que vous prenez maintenant, tournez doucement la tête d'un côté puis de l'autre;
- bougez très doucement, lentement, et ne tirez pas sur vos muscles, et s'il y a quoi que ce soit de douloureux dans le mouvement, ne le faites pas; au besoin, imaginez seulement que vous bougez;
- tournez la tête alternativement vers la gauche puis vers la droite et vérifiez si c'est plus facile pour vous de voir à côté ou même derrière vous en tournant de l'un ou de l'autre côté;
- reposez-vous un peu;
- maintenant, pouvez-vous avancer une seule épaule vers l'avant; encore ici très aisément, sans effort (ceci est très important pour bouger avec conscience... sinon vous bougez mécaniquement et le bénéfice est très restreint);
- et avancez l'autre épaule à son tour, une épaule à la fois, mais quelquefois; y a-t-il une différence de qualité entre le mouvement des deux épaules; laquelle vous semble plus mobile, plus souple;
- puis avancez doucement un genou (la cuisse, et un côté du bassin avanceront aussi); jusqu'où sentez-vous ce mouvement dans le tronc; que sentez-vous de l'autre côté du corps;
- et avancez maintenant l'autre genou et notez encore ici s'il y a une différence de qualité ou d'amplitude entre les deux côtés;
- puis refaites ici l'activité de "lecture de sensations en position assise" et comparez vos observations à la première fois.

Votre posture assise est adéquate si vous pouvez relaxer ou bouger au besoin. Vous ne vous tenez pas tout d'un bloc. Et la chaise ne vous fait pas vous figer. Vous ne contractez pas des muscles qui ne participent pas à la position. Mais encore faut-il pouvoir sentir ce travail inutile! Aussi, la prise de conscience doit-elle être faite dans le mouvement très lent, et avec une attention fine. Répétez chaque mouvement plusieurs fois, doucement et à votre rythme, de sorte qu'à chaque répétition, vous perceviez plus de détails. Portez votre attention également aux mouvements d'aller et retour.

TROISIEME ACTIVITÉ : Mouvements du bassin et de la tête, en avant, et en arrière

- Asseyez-vous sur l'avant de votre chaise, sans vous appuyer sur le dossier, en sentant bien l'appui des os des fesses (les ischions) et en dégageant bien les cuisses; les mains peuvent reposer sur les genoux ou sur les cuisses;
- plusieurs fois, doucement encore, et sans tirer ou forcer, avancez la tête; comme si vous vouliez voir plus en avant; pas en bas ni en haut, mais vers l'horizon; notez la forme que prend la nuque (au besoin, en y mettant une main);
- puis après une petite pause, reculez la tête vers l'arrière, directement vers l'arrière; évidemment, c'est un petit mouvement, et faites-le d'ailleurs aussi petit que possible, vous ressentirez plus de subtilité de sensation;
- maintenant, roulez sur votre bassin, vers l'arrière et vers l'avant; certains diraient basculer le bassin; c'est comme si vous alliez vous asseoir vers l'arrière vers les reins; puis vous revenez vous asseoir sur les os des fesses et vers l'avant; plusieurs fois, lentement et sans forcer;
- maintenant, combinez les mouvements du bassin et de la tête : avancez la tête et roulez le bassin vers l'avant; reculez la tête et roulez le bassin vers l'arrière ; puis inversez les mouvements : la tête vers l'arrière et le bassin vers l'avant; répétez plusieurs fois ces mouvements de la tête et du bassin en directions inversées;
- notez, en faisant une pause, vos sensations dans la position assise sur l'avant de la chaise;
- puis reprenez votre première position assise;
- refaites la lecture des sensations et comparez vos observations à celles du début;
- puis continuez votre lecture de cette revue, ou toute autre activité que vous étiez en train de faire en position assise.

Voilà une petite série de mouvements et d'observations que vous pouvez apprendre et utiliser dans votre vie quotidienne et selon votre besoin. Rappelez-vous : les chaises sont encore là pour un bon moment et il est beaucoup plus facile de solliciter et d'entretenir par la conscience, la souplesse d'adaptation des humains plutôt que d'assouplir les chaises. Ce qui n'empêcherait pas de considérer aussi de changer de chaise, de concevoir d'autres formes de chaise, ou de marcher un peu, de s'asseoir par terre, voir de lire debout! C'est ce que nous considérerons peut-être pour une prochaine chronique!

Annexe 9

Extrait du journal de recherche

Le journal de recherche est un document qui a permis de favoriser et documenter le processus de recherche. Il a été tenu par Sylvie Fortin et Élise Hardy qui communiquaient ou écrivaient leurs communications orales de manière à garder une trace de leurs réflexions. Le document était accessible sur une dropbox commune aux deux chercheuses. Des extraits du journal de recherche sont présentés ci-dessous.

9 janvier 2015

1. j'ai modifié le rapport de recherche dans le dropbox (dossier rapport). J'ai organisé les paragraphes, ajouté des parties et fait une table des matières pour qu'on s'y retrouve. On pourra partir de ce document demain pour organiser la rédaction du rapport.
2. Pour la rédaction du chapitre 5, j'ai plusieurs pistes dont j'aimerais parler :
 - articles du livre sur la fibromyalgie : médecins, ostéopathes, éducateurs somatiques, s'entendent sur l'importance de modifier quelque chose dans son fonctionnement, la prise en compte de l'environnement, l'importance de la sensation de plaisir... beaucoup de notions que nous développons avec le Feldenkrais.
 - Travail sur les fondements : importance que l'élève vive une expérience transformatrice pour réintégrer ses apprentissages dans son quotidien, importance du discours et de l'attitude de l'enseignant pour véhiculer sa propre expérience somatique et à travers cela, les fondements théoriques de la méthode.
 - Articles de Ginot (2)
 - et à partir de mes résultats : pour l'enseignant : importance de prendre en considération les ressources internes et externes, adaptation des leçons aux capacités physiques, récit d'expériences proches des participants puis plus élargies, méta-thèmes pédagogiques puis sur « l'art de vivre », récit de son expérience personnelle, instaurer des moments de discussion formels et informels et tout autre outil pertinent en fonction des ressources (ex : mémoire chez les fibromyalgiques), du contexte (communautaire, privé, universitaire), des préférences de l'enseignant et de la réponse/intérêt des élèves...

12 mai 2014

En écrivant les questions d'entrevue pour Nicole, j'ai réalisé que les transferts d'apprentissage peuvent se réaliser dans la vie quotidienne mais également peuvent se

concrétiser dans le cadre du cours, en aidant par exemple à mieux comprendre la méthode les enjeux, la pédagogie et donc devenir plus autonome et faire plus de transferts dans le quotidien.

10 mars 2014

La leçon de lundi s'est très bien passée. David était là mais pas Serge. Marie-Claude a fait de très beaux commentaires: ses enfants lui ont dit qu'elle avait l'air d'aller mieux et que sa voix au téléphone traduisait un mieux-être. Et elle attribue ça aux leçons: formidable.

On a parlé aussi d'identité, du changement d'identité à cause de la maladie, de la relation avec la famille. C'était très beau. Johanne était là, elle a pleuré en entendant tout ça mais en même temps je pense que c'est la première fois qu'elle peut être honnête avec des gens, et être entourée de personnes qui vivent la même chose qu'elle et la comprennent.

Marielle a dit qu'elle avait passé 2 nuits à l'hôpital pour sa maman et qu'elle avait refait les leçons dos au mur à l'hôpital et que ça l'avait beaucoup aidé à supporter ce moment douloureux ! Elle est super cette femme !!! C'est elle qui avait parlé des épaules levées.

Les participants étaient plutôt contents de faire une leçon sur chaise. C'est moins contraignant pour eux que d'être couchés, moins douloureux. Et puis j'ai pu faire de la "projection proactive" à la fin de la leçon. De assis à la vie quotidienne, les liens sont plus faciles à faire.

Bref, beau moment encore, touchant et sincère.

20 novembre 2013

On a l'impression de Ghislaine a changé physiquement et aussi dans sa manière de s'exprimer. Ce n'est pas sûr qu'elle s'en rend compte... est-ce qu'elle est consciente de tous les transferts d'apprentissages qu'elle fait dans sa vie? Est-ce qu'il faut être conscient des changements pour que ça soit un transfert d'apprentissages ou bien ça peut se faire de manière involontaire?...

Nicole nous partage qu'elle va garder les journaux de bord comme outils de transfert d'apprentissages avec tous ces groupes. Quelle bonne nouvelle!

Nous notons le besoin des femmes d'exprimer leur vécu, leurs expériences, leur difficultés. C'est très fort.

Je note aussi que nous passons beaucoup de temps à entendre leurs commentaires, mais que nous ne sommes pas un groupe d'entraide et que nous n'en avons pas les compétences. Il faut voir à ne pas nous éloigner de nos objectifs et de toujours chercher des pistes et solutions, avec elles, sur les transferts d'apprentissages.

Je remarque l'importance de la régularité des cours, de venir « prendre sa dose » de Feldenkrais, et pas seulement une somme de connaissances.
L'importance du groupe aussi, de retrouver la dynamique.

Sylvie

13 novembre 2013

Discussions de recherche (en voiture, au restaurant...) :

Élise devra envoyer un échéancier à Sylvie. Fin janvier avoir fini les chapitres 1-2-3 et avoir fait le cadre de présentation des résultats pour cibler les pistes de recherche à intégrer dans les propositions de la session d'hiver.

Sylvie propose de faire des leçons enregistrées sur le site web de l'AFRM. Élise propose de les rendre accessible aux membres seulement. Les classer par niveau, par thème?...

Élise parle de poursuivre le projet avec des post-formation aux praticiens, avec des outils de « spécialisation » (attention sujet sensible chez les feldenkrassiens...)

Élise a remarqué dans les journaux de bord et les témoignages que les femmes cherchent souvent la leçon qui correspond à leur besoin, sous-entendu, à leur douleur, la leçon qui leur a fait du bien à telle partie lorsqu'elle l'on expérimenté en cours.
Ex : la leçon de se bercer m'a soulagé au niveau de la ceinture scapulaire donc le jour où j'ai mal aux épaules je cherche dans mon journal quelle leçon m'a soulagé les épaules.

Cela rappelle le principe de **motivation** de Tardif.

Annexe 10

Fiches destinées aux membres de l'AFRM

Ces 9 fiches ont été conçues et réalisées par Sylvie Fortin et Élise Hardy, (les fiches aide-mémoire ont été réalisées par Nathalie Taylor) dans le cadre du projet de recherche-action réalisé avec L'AFRM et soutenu par le Service aux collectivités de l'UQAM. Les fiches ont été pensées pour répondre aux besoins des membres de l'AFRM qui souhaitent avoir plus de moyens pour les accompagner dans leur cheminement d'apprentissage entre les leçons de Feldenkrais. La dernière fiche est à l'usage des enseignants qui peuvent également utiliser ces fiches pour leur groupe d'élèves.

Fiche 1

Guide des actions quotidiennes à la Feldenkrais

Ce guide vous propose cinq actions quotidiennes identifiées comme problématiques chez des personnes vivant avec la fibromyalgie. Pour chacune de ces actions, quelques propositions de mouvements vous sont faites. Abordez l'action par une fine observation sensorielle de vous-même. Ne cherchez pas la bonne mécanique d'exécution mais considérez plutôt la prise de conscience des diverses options qui s'offrent à vous et qui vous conviennent le mieux.

Propositions de mouvements Observation sensorielle

Sortir de sa voiture

Tourner pour vous déplacer les deux jambes ou une jambe à la fois vers la porte ouverte.

Porter les pieds au sol un à la fois.

Sortir de la voiture en transférant le poids de votre corps vers l'avant.

Se relever en dirigeant votre tête vers l'avant et progressivement vers le haut. Avez-vous tourné la tête en coordonnant le mouvement des épaules et du bassin ?

Avez-vous trouvé des points d'appui stables pour poser vos mains (volant, dossier du siège, portière, tableau de bord, etc.) et accompagner le mouvement de tronc ?

Le placement de vos pieds vous offre-t-il un appui solide pour vous relever ?

Se brosser les cheveux

Choisir le bras qui a le plus d'aisance.

Lever le bras par la main plutôt que par le coude

Laisser la cage thoracique participer au mouvement du bras.

Permettre l'allongement de la colonne vertébrale. Vos épaules sont-elles relâchées ?

Quel est le mouvement de votre dos ?

Avez-vous changé de bras si vous avez senti de la fatigue ou de l'inconfort ?

Avez-vous pris une pause ?

Sortir du lit

Rouler sur le côté pour s'approcher du bord du lit et fléchir les genoux et les hanches.

Basculer les jambes pour poser les pieds au sol et relever le tronc en prenant appui sur les mains.

Relever la tête en dernier. Avez-vous fait ce mouvement par étape, en prenant le temps nécessaire ?

Avez-vous senti la souplesse de votre dos ?

Avez-vous pris appui sur vos bras pour réduire l'effort musculaire possible ?

Laver, frotter, nettoyer une surface

Bouger la main en sentant le mouvement de l'omoplate.

Connecter la main au bras, à l'épaule et au dos.

Prendre appui sur ses pieds ou sur ses ischions lorsque le bras bouge. Pouvez-vous laisser l'épaule s'abaisser facilement ?

Les articulations du poignet, du coude et de l'épaule sont-elles relâchées ?

Avez-vous fait le mouvement avec l'ensemble de vous-même et pas seulement avec la main ?

Se pencher pour ramasser un objet au sol

Décaler un pied derrière l'autre.

Descendre le bassin en fléchissant les chevilles, les genoux et les hanches.

Diriger la main libre vers l'objet à atteindre en allongeant le dos.

Se relever sans faire de torsion en poussant le sol avec les pieds et en dirigeant la tête vers le haut.

Avez-vous bien écarté les pieds pour réaliser le mouvement ?

Avez-vous gardé les articulations souples et flexibles ?

Avez-vous gardé la tête plus haute que le bassin ?

Comment votre respiration peut-elle aider à faciliter ce mouvement ?

Fiche 2

Prototypes de fiche aide-mémoire

La fiche aide-mémoire a pour but de vous aider à vous souvenir des mouvements appris lors des cours afin de vous aider à les refaire en tout ou en partie à la maison. Même si à la maison vous ne savez pas comment faire les mouvements avec exactitude, osez explorer en douceur! Si vous vous trompez, ce n'est pas grave. L'important est d'engager votre cerveau en portant attention aux sensations que vous procurent les mouvements. Ne misez pas sur le nombre de mouvements à faire, mais sur la qualité de l'exploration et de l'expérience intime que cela peut engendrer. Réservez-vous souvent de « petites séances Feldenkrais » plutôt que très longues. Ceci est particulièrement important pour les personnes souffrant de fibromyalgie (10 minutes peuvent suffire au début). Pour profiter au maximum de ces moments, étendez-vous au sol sur un tapis avec des vêtements confortables, hors de toutes distractions (il n'est pas recommandé de faire les mouvements au lit, car le matelas est trop mou pour bien sentir les mouvements accomplis).

Fiche 3

Méta-thèmes de la méthode Feldenkrais

Moshe Feldenkrais a conçu des leçons grâce à sa connaissance du cerveau. En effet, les modifications que l'on ressent dans les muscles en pratiquant sa méthode sont le résultat de l'activité du système nerveux central. Pour bénéficier pleinement du potentiel de changement qu'offre sa méthode, il suggère dans un document publié en 1980 intitulé « Apprendre à apprendre », de respecter les sept principes suivants.

Si cela est difficile pour vous, n'ayez crainte, cela prend du temps. N'ayez surtout pas pas un sentiment d'échec. Cela viendra chacun son rythme.

Apprendre à apprendre

1. Rechercher un minimum d'efforts

L'apprentissage n'est pas la récompense de l'effort. Diminuer l'effort augmente la sensibilité.

« Si un gamin porte sur ses épaules, dans un premier temps un poids de quarante livres; dans un deuxième temps, un poids de quatre livres, dans chacun des cas, quel poids doit-on enlever ou ajouter pour qu'il ressente la différence? »

2. Aller lentement

Pour percevoir et explorer les nouvelles possibilités de mouvements, il faut se donner le temps.

« Peut-on lire les inscriptions sur un train allant à 200 kilomètres à l'heure lorsqu'on est tout près de la voie ferrée? »

3. Rechercher le confort.

L'inconfort s'accompagne d'un combat pour éviter ce qui fait mal ou peur. L'individu est donc moins disponible pour apprendre. « N'est-il pas plus probable d'adopter un nouveau mouvement ou comportement lorsque son expérimentation a procuré une sensation agréable? »

4. Ne pas prédire le résultat.

En prédisant le résultat nous atteindrons peut-être un niveau inférieur à notre potentiel.

« Apprendre n'est-ce pas essayer, faire des erreurs et retenir ce qui fait notre affaire? »

5. Ne pas essayer d'être ni bon ni beau.

Mettre l'accent sur l'expérience intérieure plutôt que sur la performance. Découvrir par soi-même la manière qui convient le mieux à sa structure physique personnelle, plutôt qu'être guidé par rétroaction externe. Un mouvement est esthétique dans la mesure où la recherche de sensation juste a donné un mouvement avec aucune dépense énergétique superflue. « Qui peut mieux que la personne elle-même déterminer la sensation juste puisqu'elle est la seule à la ressentir? »

6. Faire moins que ce que l'on peut.

Apprendre c'est naviguer aux frontières de l'aise et de l'inconnu tout à la fois. Une exécution en dessous de nos capacités repousse les frontières de nos limites. « L'horizon ne s'éloigne-t-il pas lorsqu'on s'en approche? »

7. Ne pas se concentrer.

Ne pas diriger son attention sur une région du corps en particulier, comme le genou, la respiration etc. Utiliser toutes ses facultés sensorielles pour percevoir les petits changements susceptibles de se manifester dans toutes les parties du corps. C'est ainsi que nous pouvons découvrir des alternatives aux difficultés rencontrées. « Les énigmes policières ne sont-elles pas résolues grâce aux détails surgissant de façon impromptue? »

Traduction: Sylvie Fortin

Fiche 4**Leitmotiv pour mettre plus de Feldenkrais dans sa vie**

Un leitmotiv est une phrase ou une idée qui revient à plusieurs reprises. Pour mettre plus de Feldenkrais dans votre quotidien, nous vous suggérons de placer ces phrases bien en vue dans votre environnement de tous les jours afin qu'elles vous inspirent à prolonger vos expériences de la méthode Feldenkrais hors des murs du cours hebdomadaire. Comme nous évoluons dans le temps, à certains moments une phrase pourra « vous parler » davantage qu'une autre.

Je suis mon propre professeur, je fais confiance à ce que ressens dans mon corps.

J'écoute mes besoins, je les respecte et je les fais respecter au besoin.

Je ne fais pas les propositions qui ne me conviennent pas ou je les adapte à ma manière.

Je respecte mon rythme en prenant des pauses quand j'en ai besoin.

Je porte attention à l'ensemble de moi-même à chaque moment de mes activités.

Je sens les mouvements que jè fais, je les réalise avec douceur et la conscience de variations à chaque répétition.

J'ai la sensation de déposer le poids de mon corps entre les mouvements que je fais. Je ressens la solidité de mes appuis.

Je réalise les mouvements avec le minimum d'efforts.

Je cherche une respiration harmonieuse (rythme et amplitude).

Je vérifie fréquemment si mon visage, ma mâchoire, mes mains et mes pieds sont détendus.

Je porte attention aux détails de mes mouvements en prenant mon temps.

Je varie l'amplitude de mes mouvements et je fais plus petit que trop grand.

J'arrête avant de sentir de la douleur et je reprends l'activité plus tard si ça me convient.

J'évalue les résultats de l'activité régulièrement et je la pratique sur le long terme si c'est bénéfique pour moi.

Fiche 5

Journal de bord semi fictif

Le journal qui suit est semi-fictif dans le sens qu'il n'a jamais existé dans son entièreté. Par contre, toutes les phrases en italique proviennent de femmes qui ont tenu un journal de bord pour y relater les hauts et les bas que peut provoquer la pratique de la méthode Feldenkrais. Rassembler ainsi la parole de plusieurs femmes a pour but de vous motiver à écrire vous aussi un journal car « nommer » est reconnu comme un facteur de transformation.

« Le Feldenkrais dans mon quotidien »

Semaine du 25 septembre 2013 : « *Comment se faire du bien dans son quotidien* ».

C'était le premier cours de la session avec Nicole. J'attendais la reprise avec impatience. Ça fait quatre ans que je fais du Feldenkrais, mais j'ai encore de la difficulté à faire certains mouvements. J'ai besoin d'une pratique régulière pour m'aider à mettre du Feldenkrais dans mon quotidien.

Ce journal est nouveau et va m'aider à me souvenir des cours de Nicole. J'ai des problèmes de mémoire et je ne me souviens pas des mouvements que l'on a fait pendant le cours. Grâce au journal, je vais me souvenir de ce que j'ai aimé pendant le cours. *Je vais essayer de garder mon carnet visible chez moi pour penser à le remplir et le consulter. Ça me donne également une motivation de savoir que les professeurs liront mon journal.*

Aujourd'hui, nous avons fait un cours sur le côté qui consistait à avancer et reculer l'épaule, comme pour se bercer. Nicole nous a dit que nous pouvions réutiliser ce mouvement le soir pour s'endormir. *Ça pourra m'être utile car avec la fibromyalgie, je fais souvent de l'insomnie.*

Pendant le cours, *je me suis aperçue qu'au lieu d'ouvrir les côtes, je les fermais pour protéger cet endroit. C'est Nicole qui me l'a fait remarquer. J'ai découvert grâce à ce cours que c'était plus facile de lever le bras quand je permettais à mes côtes de s'ouvrir au lieu d'étirer seulement le bras.*

À la fin de chaque cours, Élise nous donne une « phrase du jour » que nous pouvons écrire dans notre journal. C'est une phrase dite pendant le cours. La phrase d'aujourd'hui était « *comment se faire du bien dans son quotidien* ».

Après le cours, je me sentais bien, détendue, j'avais besoin de ce mouvement aujourd'hui, comme un cadeau que je me fais, je ressentais un contentement. Plus tard dans l'après-midi, j'ai eu besoin de me reposer. J'ai souvent de la difficulté à me concentrer après un cours, pendant quelques heures, parfois jusqu'au lendemain. Le lendemain, quand j'ai repris le volant de ma voiture, j'ai tourné la tête lentement et j'ai senti mes côtes bouger une à une. C'était la première fois que j'avais une sensation aussi claire. J'aimerais bien que les effets des cours durent plus longtemps car ils s'estompent après quelques temps.

Semaine du 9 octobre : « *Je ne me dépêche pas pour faire le mouvement suivant* »

Cette semaine, j'ai pris conscience de l'importance de se faire du bien dans son corps et dans son mental et de conserver une attitude positive face aux événements de la vie. D'ailleurs la phrase du jour de cette semaine était : « Je ne me dépêche pas pour faire le mouvement suivant ». Nicole répète souvent cela. C'est très utile mais difficile pour moi. C'est comme si j'avais peur de ne pas terminer ce que j'ai commencé. Alors je me dépêche de le faire dès que je sens que j'ai suffisamment d'énergie et souvent je me piège car j'ai dépassé mes limites. Il faut vraiment que je me force si je veux aller lentement. Et ce n'est pas rien tout ça pour moi de bouger à mon rythme, en douceur et sans effort. Mais je sens que je progresse, ça m'encourage !

J'ai participé au cours avec un grand plaisir. Nous avons fait un cours sur la flexion de la cage thoracique. Allongé sur le dos les jambes pliées, nous devions rapprocher notre main de notre pied en glissant notre buste sur le sol et en fléchissant les côtes sur le côté. Je me suis rendue compte que lorsque je fais un cours sur une partie du corps, je peux sentir des répercussions sur d'autres parties. À la fin du cours sur la flexion de la cage thoracique, je sentais beaucoup mieux mes appuis au sol, je me sentais plus solide sur mes jambes. Sylvie parle de l'effet « corde à linge », on bouge d'un côté et ça a des effets à l'autre bout ! Le soir j'ai ressenti de la chaleur tout le long de ma colonne vertébrale, je sentais que mes épaules étaient lourdes et présentes, je bougeais aisément et avec plus de fluidité.

Aujourd'hui, Élise nous a distribué un « post-it géant » : des petits bonhommes allumettes qui nous montrent les différentes étapes du cours. Ces aide-mémoire vont être très utiles, car la fibromyalgie entraîne de lourdes pertes de mémoire, c'est très frustrant. Je suis contente d'avoir plus d'outils pour utiliser le Feldenkrais en dehors des cours. Grâce aux « post-it » et au journal de bord, je peux pratiquer les mouvements à la maison. Lorsque j'ai trop de douleurs, je cherche dans mon journal le cours qui m'a fait du bien et je la répète en pensant à la voix de Nicole. Je pratique aussi avec le CD audio que Nicole avait enregistré. C'est devenu ma routine. Ça me soulage et ça m'apaise.

Nicole dit que toutes les parties du corps peuvent s'entraider. C'est différent et contraire de ce que l'on entend toujours. J'essaie d'intégrer ces apprentissages dans ma vie quotidienne. Par exemple, j'ai commencé à conduire mon auto en levant (les orteils pour décoller) le pied droit : mon mal de cheville est parti, car j'utilise toute la jambe. Je mets du Feldenkrais également dans ma marche quotidienne. Cette semaine, je sentais ma poitrine dans sa bonne respiration profonde, le thorax dégagé, je sentais ma colonne bouger comme jamais je ne l'avais sentie. En plus, en regardant vers l'avant, j'avais des regards et des sourires des passants. J'ai beaucoup changé ma façon de marcher depuis que j'ai commencé le Feldenkrais il y a 4 ans. Avant, marcher me fatiguait, maintenant ça me ressource et me donne de l'énergie.

Semaine du 23 octobre 2013 : « *Le temps que vous prenez pour vous installer, c'est le temps que vous devez prendre pour vous et pas seulement matériellement mais aussi dans vos relations personnelles* ».

Aujourd'hui, nous avons fait un cours assise sur la chaise. J'aime les cours assise, car je peux plus facilement les refaire à la maison, à ma table de cuisine ou à mon bureau. Le problème c'est qu'encore une fois je ne me souviens plus de tous les mouvements que nous avons faits. Je dois vraiment penser à écrire dans mon journal tout de suite après le cours pour garder des traces.

Au cours de l'atelier pré-séance, Nicole nous a demandé de témoigner sur notre vécu et tout le monde s'est exprimé avec beaucoup de sincérité, c'était très beau. Ce groupe de femmes me fait du bien. *Je sens un vrai sentiment d'appartenance au groupe et une belle compréhension.* Je peux échanger, apprendre et je me sens moins seule avec mes difficultés et mes douleurs. Je peux entendre les autres exprimer des situations similaires à ce que je vis quand je n'ai pas toujours les mots ou la force pour le dire. C'est rassurant. *Je trouve que les participantes sont courageuses et persévérantes dans leur recherche d'un mieux-être de ce corps qui utilise la douleur comme langage pour se faire entendre.*

Pour ma part, avec le Feldenkrais, j'ai pu apprendre à distinguer et à être plus précise sur les zones sensibles. Je redécouvre mon corps partie par partie, la douleur s'apaise et je deviens plus consciente d'où j'ai mal. Ça me fait un bien énorme et ça dure maintenant plus longtemps après le cours, c'est positif. Lorsque j'ai débuté avec Nicole, après un cours, je passais l'après-midi allongée. C'était décourageant. Maintenant, après un cours, je vais faire un cours de peinture ou de danse. La douleur est là mais elle ne me fait plus peur, j'essaie de vivre avec. Maintenant j'ai des moyens pour mieux gérer la douleur. C'est encourageant, ça me donne de l'espoir, de voir que je fais des progrès aussi rapidement. Grâce à Feldenkrais, je ne cherche plus à n'importe quel prix à guérir mais plutôt à me sentir mieux dans mon corps : j'apprends à voir la différence en essayant de changer des habitudes de mouvements ou de vie ; à m'arrêter avant d'avoir mal, autant psychologiquement que physiquement ; j'apprends à prendre le temps, d'avancer sans courir, faire confiance à mon corps, j'apprends à équilibrer mon corps, ma vie.

Désormais, j'essaie d'appliquer mes prises de conscience dans toutes les sphères de ma vie, c'est-à-dire autant dans ma vie de tous les jours qu'avec les gens que je côtoie. Une autre participante en a parlé elle aussi aujourd'hui. Sa mère lui a demandé de manquer son cours de Feldenkrais pour aller la voir. Elle a réussi à lui dire non pour la première fois. Nicole lui a dit que, dans le cours de Feldenkrais, on se pratique à faire ce qui est bon pour soi et qu'il faut que ce soit pareil en dehors des cours. Chacun trouve les moyens qui lui conviennent pour améliorer son quotidien. D'ailleurs, la phrase du jour de Nicole en parlait aussi : « Le temps que vous prenez pour vous installer, c'est le temps que vous devez prendre pour vous et pas seulement matériellement mais aussi dans vos relations personnelles ».

Semaine du 13 novembre : « *Quand le squelette est bien aligné, les muscles travaillent avec le minimum d'efforts* ».

Élise nous avait demandé de rédiger un témoignage écrit de notre expérience du Feldenkrais. Pendant toute la semaine j'ai cogité là-dessus. C'est en terminant d'écrire que j'ai décidé qu'au prochain cours, je laisserai ma canne dans ma voiture pour aller jusqu'à la salle. C'était une étape importante pour moi car *ça faisait des années que je n'avais pas osé marcher dehors sans ma canne.* Ça s'est bien passé et j'ai ressenti une grande fierté. J'ai recommencé la semaine d'après et j'ai remarqué qu'en plus *si je parlais à quelqu'un en marchant, j'avais plus d'équilibre. Je porte mon attention sur autre chose et je marche avec plus de facilité et de tranquillité.*

Bien sûr le Feldenkrais n'est pas seul en cause. Au fil des années, j'ai essayé et ajouté d'autres outils qui m'ont aussi aidé à devenir celle que je suis actuellement. Je suis toutefois convaincue que le Feldenkrais constitue un élément essentiel à ma guérison. J'ai pris conscience des gestes

quotidiens que je pose. Je suis davantage portée à analyser mes gestes avant ou pendant un mouvement. Nous avons eu un bel exemple au cours de Feldenkrais de cette semaine. Sylvie nous avait demandé de faire le geste quotidien de se sécher les cheveux. C'est un mouvement qui nous pose problème à cause des douleurs et de la difficulté à lever les bras. Nous avons observé une des participantes le faire, puis Sylvie lui a demandé de lever les bras en les passant devant elle plutôt que par les côtés. Elle a répété ce mouvement d'un seul côté, et très bizarrement, après seulement quelques répétitions, l'épaule du côté qui avait bougé était beaucoup plus basse que l'autre ! C'était tellement flagrant que nous étions toutes stupéfaites et elle aussi. On a même pris une photo pour garder un souvenir.

C'est seulement depuis cette session-ci que je me rends compte que les cours m'aident à garder ma mobilité, ma flexibilité, et à bouger en fournissant moins d'efforts inutiles donc en générant moins de douleurs et de fatigue. Le problème maintenant, c'est que lorsque j'ai un peu plus d'énergie, je veux en profiter, alors je me pousse et ça déclenche des douleurs. Il faut que je continue à utiliser tout mon corps dans chaque mouvement et à utiliser le Feldenkrais dans des situations parfois très subtiles, quand je marche, quand je fais de la bicyclette, en auto, dans une file d'attente, à l'épicerie, dans un parc. Ça s'intègre de plus en plus dans ma vie, ça devient comme une philosophie.

Fiche 6**Témoignage**

Ce témoignage vous est offert par Carole Lamoureux. Il vous est offert pour vous inspirer vous aussi à laisser libre cours à votre écriture poétique, créative, spontanée ou autre pour mettre en texte ce qu'est le Feldenkrais pour vous.

Le Feldenkrais, pour moi, c'est...**L'espoir ... !**

L'espoir d'envisager vivre dans un corps qui peut bouger à nouveau sans trop de douleur paralysante.

L'espoir de connaître des lendemains meilleurs.

L'espoir de réaliser des rêves.

Se faire du bien... !

Prendre du temps pour moi seule.

Prendre conscience des capacités du corps à se refaire.

Éprouver de la satisfaction à évoluer vers un mieux-être.

Sentir que ma colonne vertébrale a retrouvé de la souplesse et que ma cage thoracique s'est dégagée.

Prendre conscience... !

De la puissance du cerveau en matière d'apprentissage.

Du pouvoir du Feldenkrais dans ce processus.

De la possibilité de transfert dans le quotidien, de mes apprentissages.

Que la vie n'est pas finie tant qu'elle n'est pas réellement finie.

Vivre... !

En respirant profondément.

En respectant mes limites personnelles.

En prenant le temps de me respecter.

Fiche 7

Questions pour s'aider à changer

À chaque semaine, posez-vous une question pour vous aider à utiliser la méthode Feldenkrais afin d'introduire des changements dans votre vie quotidienne et ainsi mieux vivre avec votre condition fibromyalgique. Les questions peuvent être ouvertes, (invitant à plusieurs réponses), ou fermées (invitant à une réponse ciblée). Elles peuvent être proactives (visant un comportement à venir) ou rétroactives (visant un comportement déjà passé).

Si vous éprouvez des difficultés à cheminer pendant tous les jours de la semaine avec votre question, n'abandonnez pas! Pratiquez la douce persévérance en vous félicitant de vos succès autant qu'en relevant le défi de reprendre votre question de la semaine pour vous donner un nouvel élan.

Exemple de question ouverte :

Cette semaine comment pourrais-je appliquer ce que j'ai fait ou appris dans la leçon d'aujourd'hui pour m'aider à vivre avec la fibromyalgie ? (Exemple : déplacer l'attention et à modifier le seuil de la douleur ? percevoir aussi les sensations de plaisir et pas seulement celles de douleur, conscience de ma respiration, etc.)

Exemple de question fermée :

Cette semaine, dans mon lit avant de me lever, puis-je penser à faire de bonne respiration avec ma main sur mon abdomen?

Exemple de question proactive :

Moshe Feldenkrais disait que le cerveau d'une personne se maintient ou réduit son activité selon les manières de vivre d'une personne. Pour garder son cerveau autant que son corps dans le meilleur état de santé possible, il suggérait d'apprendre de nouveaux mouvements ou de changer de mauvaises habitudes de mouvement en bougeant avec le moins d'efforts possibles pour être capable de ressentir les petites différences qui conduisent vers un mouvement harmonieux. Cette semaine, quel habitude de mouvement est-ce que je choisis pour en réduire l'effort chaque fois que le fais? (exemple : me brosser les dents, mettre mes chaussures, etc.)

Exemple de question rétroactive :

Cette semaine y a-t-il des symptômes de la fibromyalgie qui m'ont affecté (douleurs diffuses, douleurs localisées, maux de tête, paresthésies, sommeil non réparateur, fatigabilité, troubles digestifs, raideurs matinales, etc.) et que j'ai abordés avec ce que je vis dans le cours de Feldenkrais ?

Fiche 8

Ressources sur le web

Association Feldenkrais Québec

<http://www.feldenkraisqc.info/>

Regroupement pour l'éducation somatique

<http://education-somatique.ca/>

Association Feldenkrais France

http://www.feldenkrais-france.org/?page_id=32

Association Feldenkrais Belgique

<http://www.feldenkraisbelgium.be/fre>

Feldenkrais ressources

<https://www.feldenkraisresources.com/>

International Feldenkrais Federation

<http://feldenkrais-method.org/en>

The Feldenkrais Guild of North America

<http://www.feldenkrais.com/>

Fiche 9

Suggestion d'atelier complémentaire pour le professeur

L'activité suivante peut être présentée en complément à une leçon traditionnelle de Feldenkrais dans le but d'aider le transfert d'apprentissage des élèves à leur vie quotidienne.

- Au sol, sentir ce que font ses omoplates lorsque les bras changent de position et les sensations environnantes dans la région du cou et du bas du dos.
- Au sol, sentir la région des omoplates, du cou et du bas du dos lorsque les bras vont doucement en alternance vers l'avant de soi, c'est-à-dire vers le plafond.
- Debout, en groupe, regarder une planche anatomique et visualiser l'emplacement des omoplates et leurs attaches (suggestion : Blandine Calais, Anatomie pour le mouvement, Tome 1, 1991, p. 112 à 125)
- Debout, deux par deux, une élève pose sa main sur l'omoplate d'une partenaire qui bouge ses bras lentement dans plusieurs directions en profitant de la stimulation tactile pour prendre conscience des mouvements des omoplates. Inverser les rôles.
- Debout, en appui au mur, sentir l'appui des omoplates et bouger les bras dans différentes directions en recherchant le plus d'aisance possible.
- Marchez en ressentant le poids des bras et le léger mouvement des omoplates créé par le simple fait de marcher.
- Reprenez vos activités quotidiennes avec la sensation du mouvement de vos omoplates.

BIBLIOGRAPHIE

- Ait Djida, M.-A. (2009). L'approche par les compétences et la problématique du transfert. *Synergies Algérie*, 5, 55-63.
- Autard-Barry, G. (2008). *Caractéristiques interpersonnelles, qualité de vie et fibromyalgie*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal. Repéré dans *Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM
- Bachasson, D. (2012). *La fonction neuromusculaire dans les maladies chroniques: évaluation, impact clinique et reentrainement*. Thèse de doctorat. Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM). Repéré dans *Myobase*, le portail documentaire sur les maladies neuromusculaires
- Basque, J. (2004). Le transfert d'apprentissage : qu'en disent les contextualistes? Dans A. Presseau et M.Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (pp.49-76). Québec : Presse de l'Université Laval.
- Bearman, G. et Shafarman, S. (1999). Feldenkrais method in the treatment of chronic pain : A study of efficacy and cost effectiveness. *American journal pain management*, 9, 22-27.
- Beaudoin, C. (1997). *Le phénomène d'intégration des apprentissages somatiques dans la vie quotidienne de l'apprenant*. Thèse de doctorat. Université Laval. Repéré dans Bibliothèques et archives Canada.
- Beaudoin, C. (1998). Intégration des apprentissages somatiques dans la vie quotidienne des apprenants et apprenantes, *Awante*, 4(1), 1-22.
- Brunet, C. (2011). *Manuel d'exercices pratiques de la méthode Feldenkrais*. [Manuscrit non publié].
- Burgmer M., Pogatzki-Zahn E., Gaubitz M., Wessoleck E., Heuft G., et Pfeleiderer B. (2009). Altered brain activity during pain processing in fibromyalgia. *Neuroimage*, 44, 502-508.
- Busch, A.-J., Schachter C.-L., et Overend, T.-J. (2008). Exercise for fibromyalgia: a systematic review. *J Rheumatol*, 35 (6), 1130-44.

- Chevalier, R. (2007). Nous ne respirons plus nous hyperventilons. Repéré à <http://www.cyberpresse.ca/apps/pbcs.dll/article?AID=/20070319/CPACTUEL/703f9032&SearchID=73275536200468&template=printart&print=1>
- Clauw, D.-J. (2014). Fibromyalgia, a clinical review. *Journal of the american medical association*, 311(15), 1547-1555.
- Dean, J.-R., Yuen S.-A. et Barrow, S.-A. (1997). *Effects of a Feldenkrais ATM sequence on fibromyalgia patients. A study reported to the CA-PTA in 1997 also presented at the NA Feldenkrais Guild Conference in August. ISSN 1817-4000*. Repéré à <http://iffresearchjournal.org/volume/4/dean>
- Descheneaux, N. (2009). La méthode Feldenkrais : bouger autrement, *Mieux-Être*, 27, (pages inconnues).
- Dolbec, A., et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (p.199-224) Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Dolbec, A. (2003). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p.482-496). Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Le Moal, P. (dir.) (2008). *Dictionnaire de la danse*. Paris : Larousse-Bordas.
- Mongeau, P. (dir.) (2014). *Fibromyalgie, quand tu nous tiens!* Québec, Québec : Grand ruisseau.
- Feldenkrais, M. (1967). *La conscience du corps*. Paris, France : Marabout.
- Feldenkrais, M. (1992). *L'être et la maturité du comportement : une étude sur l'anxiété, le sexe, la gravitation et l'apprentissage*. Paris, France : L'espace du temps présent.
- Feldenkrais, M. (1993). *Énergie et bien-être par le mouvement*. Paris, France : Dangles.
- Feldenkrais, M. (1994). Esprit et corps. *Bulletin de liaison de l'Association des Praticiens de la Méthode Feldenkrais (APMF)*, (pages inconnues).

- Fitzcharles, M.-A., Ste-Marie, P.-A., Goldenberg, D.-L., Pereira, J.-X., Abbey, S., Choinière, M., Ko, G., Moulin, D., Panopalis, P., Proulx, J. et Shir, Y. (2012). *2012 Canadian guidelines for the diagnosis and management of fibromyalgia syndrome*. Repéré à http://rheum.ca/fr/publications/cra_fm_guidelines
- Forêt, S. (2010). *Pratique de la methode feldenkrais™ dans un centre d'évaluation et de traitement de la douleur : retours d'expériences*. Mémoire de Diplôme Universitaire. Université Paris 8.
- Fortin, S. et Vanasse, C. (2012). The Feldenkrais method and women with eating disorder. *Journal of dance and somatic practices*, 3(1+2), 127-141.
- Fortin, S. et Vanasse, C. (2011). *Convoquer des personnes souffrant de troubles de comportement alimentaire à l'expérience du corps senti, avec la méthode Feldenkrais d'éducation somatique*. Rapport de recherche partenariale entre Anorexie et boulimie Québec (ANEB Québec) et le Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). 30 pages.
- Fortin, S., Long, W. et Lord, M. (2002). Three Voices: Researching how somatic education informs contemporary dance technique classes. *Research in Dance Education*, 3(2), 155-179.
- Fortin, S. (2001). Devenir expert de ses sensations. *Actes du congrès 4 ARTS*, p.43-49. Québec.
- Gard, G. (2005). Body awareness therapy for patients with fibromyalgia and chronic pain. *Disability rehabilitation*, 27(12), 725-728.
- Goffaux P, Souza J.-B., Potvin S. et Marchand S. (2009). Pain relief through expectation supersedes descending inhibitory deficits in fibromyalgia patients. *Pain*, 114 (1-2), 295-302.
- Gillain, C. (2001). *L'éducation somatique un atout majeur pour préserver, améliorer ou retrouver la santé*. Montréal, Québec : Regroupement pour l'éducation somatique. Repéré à <http://education-somatique.ca/>
- Gillain, C. (2002). *L'éducation somatique et l'art*. Montréal, Québec : Regroupement pour l'éducation somatique. Repéré à <http://education-somatique.ca/>
- Hanna, T. (1989). *La somatique*. Paris, France : Inter-éditions.
- Johnson S.-K., Frederick, J., Kaufman. et Mountoy, B. (1999) A controlled investigation of bodywork in multiple sclerosis. *The Journal of Alternative and*

Complementary Medicine, 5(3), 237-43.

Joly, Y. (1991) Question posée à Yvan Joly, *Bulletin de liaison de l'Association des Praticiens de la Méthode Feldenkrais (APMF)*, 12-14

Joly, Y. (1995). Définition de l'éducation somatique. Repéré à
http://fr.yvanjoly.com/images/4/42/Def_pages_educ_som-fr.pdf

Joly, Y. (2000). La méthode Feldenkrais d'éducation somatique? *Bulletin Feldenkrais France*, 38. Repéré à
http://fr.yvanjoly.com/index.php?title=Éducation_somatique

Joly, Y. (2002). La méthode Feldenkrais. Repéré à
http://fr.yvanjoly.com/images/c/cb/Def_Feldenk-fr.pdf

Joly, Y. (2003). L'éducation somatique: au-delà du discours des méthodes. Repéré à
http://fr.yvanjoly.com/images/f/fe/Educ_som_au-dela_du_disc-fr.pdf

Joly, Y. (2006). Jalons pour une théorie de l'éducation somatique. Repéré à
<http://fr.yvanjoly.com/images/1/15/Theorie-edusom.pdf>

Joly, Y. (non daté) Survivre dans une culture de chaises. Repéré à
http://fr.yvanjoly.com/images/6/63/Edu_som_et_les_chaises-fr.pdf

Kendall, S.-A., Ekselius, L., Gerdle, B., Soren, B. et Bengtsson, A. (2001). Feldenkrais intervention in fibromyalgia patients: a pilot study. *Journal of Musculoskeletal Pain*. 9 (4), 25-35.

Kerr, G.-A., Kotynia, P. et Kolt, G.-S. (2002). Feldenkrais awareness through movement and state anxiety. *Journal of bodywork and movement therapies*, 6 (2), 1-6.

Kolt, O.-S. et McConville, J.-C. (2000). The effects of a Feldenkrais awareness through movement program on state anxiety. *journal of bodywork and movement therapies*, 4 (3), 216-220.

Laumer, U., Bauer, M., Fichter, M. et Milz, H. (1997). Therapeutic effects of Feldenkrais method awareness through movement in patients with eating disorders. *Psychotherapie psychosomatik medizinische psychologie*, 47(5), 170-180.

Le Boterf, G.. (1983). La recherche-action : une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux? *Pour*, 90, 44.

- Lemonde, G.. (2007). *L'influence de la méthode Feldenkrais d'éducation somatique sur la qualité de vie de personnes vivant un problème de santé mentale*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal.
- Leri, D. (1997). Learning how to learn.
Repéré à http://www.semiophysics.com/SemioPhysics_Articles_learning.html
- Malmgren-Olsson, E, Armelius, B et Armelius, K. (2001). A comparative outcome study of body awareness therapy, Feldenkrais, and conventional physiotherapy for patients with nonspecific musculoskeletal disorders: changes in psychological symptoms, pain, and self-image. *Physiotherapy theory and practice*, 17, 77-95.
- Mc Carberg, B.-H. (2012). Clinical overview of fibromyalgia. *American journal therapeutics*, 19(5), 357-68.
- Meirieu, P. et Tardif, J. (1999). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. Dans L. Brossard (dir.) *Pour des pratiques pédagogiques revitalisées (p.19-34)*. Québec, Québec : Multimondes.
- Meirieu, P. (1994, septembre-octobre). Le transfert de connaissances : éléments pour un travail en formation. Communication présentée au colloque de l'Université Lumière, Lyon2, France.
- Mendelsohn, P. (1995). Peut-on opposer savoirs et savoirs-faire quand on parle d'apprentissage ? Dans A. Bentolila (dir), *Savoirs et savoir-faire (p.9-40)*. Paris, France : Nathan.
- Morel, D. (2008). Qu'est-ce que j'enseigne, qu'est-ce qu'ils apprennent, des rapprochement à faire, Traduit de l'anglais par Domenico Masciotra, *Vie pédagogique* 148, 71-80.
- Paille, P. et Mucchielli, A. (2008). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, Paris, France : Armand Colin.
- Péladeau, N., Forget, J. et Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 187-209.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?* Issy-Les-Moulineaux, France : ESF.

- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?, *Pédagogie collégiale*, 3(12), 14-17.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale*, 9(1), 20-24.
- Phipps, A., Lopez, R., Powell, R., Lundy-Ekman, L. et Macbori, D. (1997). *A functional outcome study on the use of movement re-education in chronic pain management*. Mémoire de thèse. Pacifie University, School of physical therapy, Forest grove, Oregon.
- Råheim M., Håland W. (2006). Lived experience of chronic pain and fibromyalgia: women's stories from daily life, *Qualitative health research*, 16(6), 741-61. doi: 10.1177/1049732306288521.
- Shusterman, R (2009). Penser en corps. Éduquer les sciences humaines : un appel pour la soma-esthétique. Dans B. Formis (dir.), *Penser en corps, Soma-esthétique, art et philosophie* (p.41-76), Paris, France : L'Harmattan.
- Smith, A.L. Kolt, G.S. et McConville, J.C. (2001). The effect of the Feldenkrais method on pain and anxiety in people experiencing chronic low back pain. *New Zealand journal of physiotherapy*, 29(1), 6-14.
- Söderberg, S., Lundman B., & Norberg, A. (1999). Struggling for Dignity: The Meaning of Women's Experiences of Living with Fibromyalgia, *Qualitative Health Research*, 9(5), 575-87.
- Stephens, J., Call, S., Evans, K., Glass, M., Gould, C. et Lowe, J. (1999). *Awareness through movement ® as a method of improving function and quality of life of individuals with multiple sclerosis*. Paper presented at the APT A, Combined Sections Meeting: Physical Therapy Case Reports, Seattle W A.
- Stephens, J., CaU, S., Evans, K., Glass, M., Gould, C. et Lowe, J. (1999). Responses to ten Feldenkrais awareness through movement lessons by four women with multiple sclerosis: improved quality of life. *Physical Therapy Case Reports*, 2(2), 58-69.
- Tardif, J. (1999). Le transfert des apprentissages, Montréal, Québec : Logiques.
- Tardif, J. (1997). La construction des connaissances, 1. Les consensus. *Pédagogie collégiale*, 11(2), 14-19.

- Vanasse, C. (2008). *Éducation somatique et troubles alimentaires : une autoethnographie*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Verin, L. (1977). *Your body works: a guide to human energy, balance and health*. Oakland, Californie : Transformation Press.
- Wennemer HK, Borg-Stein J, Gomba L, Delaney B, Rothmund A, Barlow D, Breeze G, Thompson A. (2006). Functionally oriented rehabilitation program for patients with fibromyalgia. *American Journal of physical medicine and rehabilitation*, 85(8), 659-666.
- Wolfe F, Clauw D.-J., Fitzcharles M.-A., Goldenberg D.-L., Katz R.-S., Mease P., et al. (2010). The American College of Rheumatology preliminary diagnostic criteria for fibromyalgia and measurement of symptom severity. *Arthritis care and research (Hoboken)*, 62(5), 600-10.